

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

GIULIANA STABELITO DALL' STELLA

**“EU SÓ QUERO É SER FELIZ”: Rebolar, batucar e brincar no espaço escolar**

São Paulo

2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

GIULIANA STABELITO DALL' STELLA

**“EU SÓ QUERO É SER FELIZ”: Rebolar, batucar e brincar no espaço escolar**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Artes Cênicas com habilitação em Licenciatura, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

Co-Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verônica Gonçalves Veloso.

São Paulo

2024

## **Agradecimentos**

Gostaria de expressar minha profunda gratidão às crianças que, com sua energia, criatividade e espontaneidade, foram fontes inesgotáveis de inspiração ao longo da minha trajetória na licenciatura e nas Artes Cênicas. Cada sorriso, cada gesto e cada questionamento delas contribuíram de maneira única para a construção deste trabalho de conclusão de curso e para meu crescimento enquanto educadora e artista. A convivência com elas me ensinou não apenas sobre os desafios e as possibilidades da educação, mas também sobre a importância de manter viva a curiosidade, a imaginação e a sensibilidade. Este trabalho é, de muitas maneiras, um reflexo das experiências compartilhadas com esses estudantes, que me mostraram, dia após dia, que a arte e a educação têm o poder de transformar realidades e inspirar o futuro.

Agradeço à minha mãe, que é minha maior referência de resiliência e amor. Agradeço também pelo apoio incansável e por ter lido atentamente cada parte deste trabalho, oferecendo sempre sugestões valiosas que contribuíram significativamente para sua melhoria. Sua sabedoria e generosidade foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este momento de realização.

Agradeço ao meu pai, seu zelo e transigência orientam meu percurso, minha vida. Sempre me guiando e me motivando ao longo de toda a minha trajetória acadêmica.

À minha amiga Bárbara Cunha de Freitas. É uma honra e uma verdadeira alegria contar com sua presença constante e seus conselhos preciosos ao longo deste processo. Agradeço especialmente por ter me ajudado a elaborar um cronograma eficiente, que foi essencial para a concretização deste trabalho. Sua amizade, apoio e dedicação foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios deste percurso acadêmico.

Aos meus familiares, em especial minha avó e minha tia, que foram professoras e se debruçaram na vida “magistral” - dedicada ao ensino, à sabedoria e à formação de outros.

Às professoras da Escola de Aplicação Ana Lúcia Bezerra Nunes Cruz, Mariane Cristina S. de Oliveira, Patricia Martins Penna, Pê Braga e à orientadora pedagógica Maria de Fatima Parreira de Freitas Morissawa, que abriram caminhos para que este trabalho fosse desenvolvido e forneceram todo o suporte necessário.

À minha colega de trabalho Karoline Vitória Teixeira Barreto de Souza, que compartilha comigo o cotidiano escolar e me auxiliou em parte das atividades deste projeto.

Aos meus colegas residentes Ana Beatriz Santos Fabrini, Artur Nava, Daniel Godinho Vianna, Flávia Correia Trapp e Nathália Pallos Imbrizi. Vocês são as raízes que fundamentam meu pensamento pedagógico e artístico. Em especial à Ana, que esteve comigo em todos os momentos até o fim, me aconselhando e oferecendo apoio.

À CAPES, por fomentar programas na graduação que incentivam a práxis pedagógica e contribuem para a permanência na licenciatura.

À OPAE e à FAEB por incentivarem o compartilhamento de pesquisas na área de arte-educação.

Às minhas orientadoras Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Gonçalves Veloso pelo cuidado, sabedoria e amor com o qual vocês orientaram este trabalho, mesmo diante de tantas outras responsabilidades. Tenho uma enorme admiração por vocês e pela paixão que demonstram pelo ofício. Serei eternamente grata por ter sido aluna de vocês.

Ao Eduardo de Faria Rodrigues, que esteve ao meu lado durante toda essa trajetória. Por ter me escutado com paciência e compreensão nos momentos de incerteza. Por me proporcionar um ambiente acolhedor e tranquilo, me deixando escrever em sua casa sempre que eu precisasse. Sua presença e apoio foram fundamentais para que eu pudesse concluir este projeto com determinação e alegria.

Ao meu amigo Matheus Ferro, cujo apoio foi fundamental ao longo deste processo. Agradeço pelo suporte e dedicação em registrar as práticas realizadas na escola, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, sou imensamente grata pelas suas valiosas percepções e reflexões acerca dos acontecimentos e das experiências vividas durante a pesquisa. Muito obrigada por compartilhar sua visão e por estar ao meu lado neste percurso.

Aos meus queridos amigos Bento Carolina Ramos Gois Bento e Bruno Fanin, alentos nos momentos difíceis desta jornada. Sou grata pela amizade incondicional, incentivo constante, companheirismo e força que de maneira única, me apoiaram para seguir em frente.

Ao professor e amigo Henrique Rochelle, que me auxiliou imensamente ao longo desta pesquisa, contribuindo com referências artísticas e bibliográficas importantes, que reavivaram meu encanto pela dança.

À professora Vilma Campos Leite, que me apresentou aos escritos do Nego Bispo, ao pensamento contra-colonial, e me incentivou a pesquisar uma outra cosmovisão - não hegemônica - para fundamentar minhas práticas pedagógicas e metodológicas.

Às minhas professoras de arte, música, dança e teatro: Eva, Lizandra, Manu, Lili, Evelin, Vanessa, Josey, Ana Márcia, dentre tantas outras. Vocês habitam minha mente e coração todos os dias em que entro na sala de aula.

À Clarin Cia de Dança, em especial à Lilian Martins, pela disponibilidade e diálogo, essenciais para esta pesquisa.

À aluna doutoranda Ana Clara Ferraz, pelas contribuições acerca desta pesquisa.

À Aline Maia pela oficina que me fez enxergar o funk como prática de empoderamento.

Aos meus colegas da turma de TCC. Vivenciamos esse processo coletivamente e nos amparamos sempre que necessário. Em especial, agradeço pelas cartas escritas por vocês que foram uma faísca para a escrita dos capítulos a seguir.

Aos meus amigos da faculdade de Letras (FFLCH-USP), em especial ao Marcus Vinicius Del Poente e à Rafaela Mancini, que estiveram em constante diálogo comigo sobre as questões antirracistas, que também emergem em suas pesquisas.

Agradeço a minha amiga Jessica Santoro, sua lembrança é eterna e sua marca artística está carimbada em mim e em todos os nossos colegas da turma 020.

‘Ao grupo do amor: Barbara Cunha de Freitas, Jennifer Cardoso, Larissa Danielle, Matheus Maciel, Mariana Siegl e Raíssa Buschini, que fortaleceram meu ímpeto pelo teatro e meu entusiasmo pelo “Amor”. Que o teatro e a educação possam ser meios de estabelecer uma *ética amorosa* no mundo.

À Universidade de São Paulo, ao Departamento de Artes Cênicas, e à Faculdade de Educação, por fomentar a busca pelo conhecimento e a práxis dos saberes adquiridos.

**RESUMO:** Este trabalho investiga a inclusão do funk no ambiente escolar e seu impacto no desenvolvimento crítico e expressão artística das crianças. O estudo parte do pressuposto de que o funk, enquanto manifestação cultural, oferece recursos pedagógicos para abordar temas como raça, gênero e territorialidade. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem interdisciplinar e prática, em que foram realizados procedimentos envolvendo música, dança e teatro em duas escolas públicas de São Paulo. Utilizando métodos artísticos buscou-se construir um espaço seguro para a expressão corporal das crianças e promover discussões sobre identidade e resistência cultural. O trabalho busca compreender de que modo o funk pode ser integrado ao currículo escolar como recurso para a construção de um ensino crítico, inclusivo e conectado com a realidade sociocultural dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Funk, infância, escola pública, educação sexual, raça, etnia, gênero, interdisciplinaridade, território, rebolado.

**ABSTRACT:** This study investigates the inclusion of funk music in the school environment and its impact on children's critical development and artistic expression. The research assumes that funk, as a cultural manifestation, provides pedagogical tools to address themes such as race, gender, and territoriality. The study was developed through an interdisciplinary and practical approach, involving procedures with music, dance, and theater in two public schools in São Paulo. Using artistic methods, the aim was to create a safe space for the children's body expression and to promote discussions about identity and cultural resistance. The work seeks to understand how funk can be integrated into the school curriculum as a tool for building a critical, inclusive education connected to the sociocultural reality of the students.

**KEY-WORDS:** Funk, childhood, public school, sex education, race, ethnicity, gender, interdisciplinarity, territory, hip movement.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

DALL'STELLA, Giuliana. **“EU SÓ QUERO É SER FELIZ”**: Rebolar, batucar e brincar no espaço escolar. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

aprovado em:

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo  
Orientadora – Universidade de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verônica Gonçalves Veloso.  
Orientadora – Universidade de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup>. Isamara Castilho Lima  
ESCOLA DE ARTES DRAMÁTICAS



## **PREFÁCIO: “*MAKE IT FUNKY*”- CARTA AOS PROFESSORES DO AGORA:**

### **Quando o DJ Toca**

Hã, é cultura de baile

Som de favelado

Que quando toca, na moral

Ninguém fica parado

Olha o gingado dos cria

Combina o traje todo

A lupa, a berma', o pisa'

A marra de quem nasceu assim

Se a semana foi mal, se o dia foi ruim

Esquece tudo e vem assim na pista do baile

Se a semana foi mal, se o dia foi ruim

Esquece tudo e vem assim na pista do baile e dance

### **Fabricio Soares Teixeira (FBC)**

Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (Freire, 1987, p.33)

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (Fanon, 2008, p.105)

O estranho é que a escola sempre se refere a esses povos apenas como negros e índios, desconsiderando as suas diversas autodenominações e ocultando a relação colonialista por detrás de tais denominações. (Bispo, 2015, p.29)

As pessoas brancas não se veem como brancas, se veem como pessoas. E é exatamente essa equação, “sou branca e por isso sou uma pessoa” e esse ser pessoa é a norma, que mantém a estrutura colonial e o racismo. E essa centralidade do homem branco não é marcada. E o que esses movimentos como o Critical Whiteness e o que eu faço no meu trabalho, é justamente começar a marcar. (Kilomba, 2016)

“O racismo é uma problemática branca”:

Se o racismo coloca o negro fora da condição humana - algo extremamente violento -, ele também coloca a produção musical de matriz africana como fora da condição de música e

ou/ de arte. Apesar de sua relevância e impacto como movimento no âmbito político social, o funk não deve ser visto apenas como uma manifestação social, mas também como uma forma legítima de arte. A música, como expressão cultural, possui valor intrínseco, sendo mais do que apenas uma resposta a questões sociais.

Durante algum tempo, me vi tentando escrever uma defesa do funk. Do porquê ele deve ser estudado. E de fato este trabalho tange essa defesa, de estudá-lo com as crianças, nas escolas. Apesar de não ter como objetivo provar o valor artístico do funk, este trabalho busca justamente trazer essa discussão para o contexto educacional. Afinal, o funk pode ser uma ferramenta poderosa para trabalhar o corpo e a mente de modo integral, com a musicalidade, abordando temas sobre raça, gênero, classe e território com as crianças.

O funk não é legitimado porque existem pessoas que o estudam. O funk é, por si só, valoroso e enriquecido enquanto arte, manifestação cultural popular, movimento social e estilo de vida. Entretanto, é importante justificar a contribuição desta pesquisa para a educação e a comunidade, pois a universidade, enquanto instituição de pesquisa, não deve se isolar da sociedade.

Que nós possamos pensar em modos de descolonizar os currículos e compreender que este é um trabalho coletivo, que diz respeito a todos na área da educação. Não é responsabilidade apenas das professoras negras apresentar às crianças outras cosmovisões, afinal quem edificou o racismo fomos nós, os brancos. Praticar uma pedagogia antirracista é um trabalho árduo, de todos, e exige muito cuidado e respeito com os conhecimentos desenvolvidos pela negritude.

Espero que esta pesquisa possa contribuir, de algum modo, para com os educadores do agora. Meu intuito é de que ele possa ser proveitoso e estar a serviço da educação.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**Figura 1:** Crianças desenhando as imagens sonhadas da história do Maculelê.

**Figura 2:** Emoriô - palavras escritas no papel craft.

**Figuras 3, 4 e 5:** crianças dançando e batucando.

**Figura 6:** Professora DJ - contadora de história.

**Figura 7:** crianças dançando funk na escola.

**Figuras 8 e 9:** pézinhos dançantes.

**Figuras 10 e 11:** meninos de ouro.

**Figuras 12, 13, 14 e 15:** Outros títulos que as crianças deram para as obras da Gê Vianna.

**Figura 16:** Movimento Espiralar.

**Figura 17:** De onde veio o rebolado?

**Figura 18, 19, 20, 21:** Músicas criadas pelos alunos.

## SUMÁRIO

**A CRIANÇA QUE REBOLA, A PROFESSORA QUE REBOLA E O FUNK NAS ESCOLAS.**  
**13**

**CAPÍTULO 1. “MACULELÊ É O REI DA VALENTIA” - PRÁTICA E TRADIÇÃO.....18**

1.1 Sonhar Maculelê e resgatar a ancestralidade do funk..... 21

1.2 Batucar, Dançar e Brincar..... 25

**CAPÍTULO 2. É SOM DE PRETO, DE FAVELADO, MAS QUANDO TOCA NINGUÉM FICA PARADO - A AULA BAILE..... 28**

2.1 O Funk, a cidade e a escola.....42

2.2 Funk é coisa de criança?..... 48

**CAPÍTULO 3. “VOCÊS PENSARAM QUE EU NÃO IA REBOLAR A MINHA BUNDA HOJE, NÉ?”..... 55**

3.1 De onde veio o rebolado? A ciência milenar de mexer os quadris..... 60

3.2 Para rebolar o currículo da escola..... 63

**CAPÍTULO 4. “NINGUÉM MANDA NESSA RABA”!.....66**

4.1 META A COLHER!..... 71

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....72**

**REFERÊNCIAS..... 76**

## **A CRIANÇA QUE REBOLA, A PROFESSORA QUE REBOLA E O FUNK NAS ESCOLAS**

Quais seriam as possíveis relações entre o funk, a infância e a escola pública?

A linha que conecta estes três vértices tem me mobilizado a perscrutar os modos com que o funk ocupa espaço nas escolas. Neste presente trabalho, pretendo refletir sobre o funk tanto no que diz respeito às discussões curriculares, como nos modos em que esta modalidade artística possibilita a sensibilização das crianças para as questões de raça, gênero e classe.

Desde a infância possuo afinidade com os estudos da dança e da música. O funk e o rebolado fizeram parte da minha trajetória nas brincadeiras de criança, com minhas amigas, e posteriormente nas festas da adolescência até a fase adulta, mas nunca havia imaginado que nele haveria um potencial pedagógico. Minha relação com o ritmo sempre esteve nesse local despretensioso da festa, do rolezinho, da curtição. Nunca me vi como alguém que fizesse parte da cultura do funk e tudo que ela implica.

Lembro-me da primeira vez que escutei Bonde do Tigrão: eu tinha uns onze anos e estava na casa da minha amiga L.<sup>1</sup>. Ela havia baixado as músicas num CD virgem, e a gente colocou ele pra tocar no carro do pai dela. O carro estava perto do portão, abrimos o porta-malas para que o som saísse mais alto. Pegamos duas maçãs, sutiãs da mãe dela e vestimos por baixo da camiseta. Ela me ensinou as coreografias das músicas do Bonde do Tigrão, e ficamos lá, rebolando, dando risada e brincando. Até a hora que a mãe dela chegou e saímos correndo para nos esconder.

Desde aquele dia passei a dançar funk, mas nunca me vi como uma artista que trabalha e discute funk. O funk estava ali por perto, mas não era algo que me pertencia. Não tive - e nem tenho - nenhuma pretensão de me profissionalizar na área. Reconheço meu lugar, a partir do meu contexto e da minha imagem de privilégio, enquanto mulher branca, de classe média. Por isso, não tenho o intuito de me apropriar dessa cultura ou me tornar uma artista de funk, mas gosto da ideia de estar aliada ao movimento a partir da pedagogia - encaro inclusive como uma responsabilidade dos educadores, discutir este tema que é tão emergente em nossa sociedade, nas escolas.

Minha relação com o funk foi reavivada após minha experiência como professora. Foi somente quando comecei a cursar a Licenciatura e estagiar em escolas públicas (estaduais e

---

<sup>1</sup> Os nomes citados neste trabalho serão alterados para iniciais, em respeito à integridade moral das pessoas, em especial das crianças.

municipais) da Zona Oeste, que me aproximei de fato da realidade das crianças periféricas da cidade de São Paulo.

O ímpeto pela investigação da influência do funk na vida das crianças brasileiras surgiu a partir de minha experiência no Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto Arte ofertado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fiz parte do programa de setembro de 2022 a fevereiro de 2024, no qual acompanhei as aulas de artes e intervalos de uma escola estadual localizada no bairro do Rio Pequeno. Essa Escola 1<sup>2</sup> recebe muitos alunos da comunidade São Remo - favela da Zona Oeste de São Paulo, próxima à Universidade de São Paulo. Esta escola ficou conhecida pelos integrantes do programa como a “escola do racismo”, marcada por ações violentas imbuídas de racismo e machismo estrutural, entre as crianças. Surgiu um pedido da direção para que eu e os outros residentes desenvolvêssemos práticas artísticas que pudessem desvincular a escola desse espaço de violência. Foi então que o grupo<sup>3</sup> criou o projeto "PRÁTICAS ARTÍSTICAS DESESTRUTURANTES: confluências entre raça, gênero e território na escola pública"<sup>4</sup>. Nesse projeto, buscávamos questionar as estruturas padronizadas e elitistas da arte e construir uma educação antirracista, que promovesse equidade entre as crianças.

Durante o programa, desenvolvemos três ações performativas, dentre elas destaco a última: “Conte a história do seu cabelo”. Esta ação, feita durante os recreios, abriu caminhos para diversas reflexões. Foi a partir da escuta das histórias que as crianças estavam contando que me sensibilizei ainda mais para com o tema da educação antirracista. Ao narrarem a história de seus cabelos, marcas de racismo estrutural surgiam e revelavam subjetividades reprimidas. Essa performance das crianças fincou raiz em minha mente e coração, e posso dizer que, definitivamente, este trabalho é uma capilaridade daquilo que começou nesta ação. Comecei a investigar quais outras práticas artísticas poderiam promover um empoderamento e uma elevação da autoestima das crianças. Que pudesse desenvolver a autoconfiança e o autoamor. Especialmente das crianças negras e periféricas, das meninas e de corpos dissidentes. Assim, despertou-me uma curiosidade ainda incipiente sobre a metodologia do funk, a qual aproxima-se bastante desses ideais.

---

<sup>2</sup> Nomeei as escolas como “Escola 1” e “Escola 2”, a fim de proteger as entidades e sujeitos citados neste presente trabalho.

<sup>3</sup> O grupo foi composto por seis integrantes, sendo eles: Ana Beatriz Fabrini, Artur Nava, Daniel Vianna, Flávia Trapp, Giuliana Dall’ Stella e Nathália Pallos Imbrizi.

<sup>4</sup> Um artigo sobre esse projeto foi disponibilizado no Capítulo 12 - Intervenções Artísticas nas Estruturas Escolares: Performando Raça, Gênero e Território nos intervalos de uma Escola Pública, do Livro A docência como lugar de partilha: experiência a partir do PIBID / PRP/ USP, organizado por Eduardo Donizeti Giroto. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575065013> Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1479](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1479) . Acesso em 31 março. 2025.

Durante a residência, tive a oportunidade de elaborar e ministrar uma sequência didática de quatro aulas para duas turmas do 4º ano do ensino fundamental I. O plano de aulas surgiu a partir de uma situação ocorrida no início do estágio, quando, a pedido dos alunos, a professora preceptora exibiu um videoclipe de funk ostentação, protagonizado por um estudante da turma, que, aos 10 anos, já se apresentava como MC. O vídeo gerou um grande rebuliço na sala: os meninos reagiram de modo efusivo, enquanto as meninas se mostraram desconfortáveis, especialmente com os comentários sobre o corpo das dançarinas. A professora, sem esperar uma situação tão delicada, e faltando poucos minutos para o final da aula ficou sem saber como intervir.

Essa experiência me fez refletir sobre o papel do funk na vida dos jovens, considerando sua forte presença na cultura local e nas influências midiáticas e territoriais. No entanto, sendo uma arte marginalizada, estigmatizada e associada a movimentos de resistência das periferias e da negritude, muitas vezes, o funk é desautorizado no ambiente escolar e familiar. Não há nenhum tipo de mediação para a assistência dessas obras e daquilo que elas podem suscitar.

Falar de funk na escola é complicado. Durante algum tempo questionei se de fato era um local apropriado para discutir e dançar funk. Foi então que meu grupo de residentes participou do Congresso da OPAE (Organização Paulista de Arte Educadores), no qual apresentamos o projeto *Práticas Artísticas Desestruturantes*. Lá, tive a oportunidade de conhecer a professora Nayra Mendes, graduada em dança e mestranda em Artes Cênicas pela UNESP. Durante uma roda de conversa, ela apresentou sua pesquisa sobre funk e seu trabalho no ensino fundamental II, atrelando as discussões de funk e gênero. Trocamos muitas ideias, materiais e relatos das nossas vivências e processos. Ela me incentivou a ir a fundo no trabalho com o funk, com o cuidado de adaptar as dinâmicas pedagógicas para as turmas de Ensino Fundamental I. Ela também me alertou da dificuldade de trabalhar com conteúdos marginalizados no ambiente escolar, principalmente quando estão atrelados a discussões de raça e gênero, recomendando-me buscar na BNCC - Base Nacional Comum Curricular - noções, conceitos e habilidades referentes à disciplina de Arte, que pudessem ter relação com as práticas entorno do funk.

Após concluir o Programa de Residência Pedagógica e com o desejo de continuar atuando no ensino público, tive a oportunidade de renovar esse contato com a escola pública através do Programa de Iniciação e Aperfeiçoamento na Docência (PROIAD), oferecido pela Universidade de São Paulo. Neste programa, passei a estagiar na Escola 2, acompanhando as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I. Apesar de ambas as escolas em que atuei serem

estaduais, seus contextos são diversos. A escola em que estou atualmente (2), é muito mais heterogênea no que se refere à classe social dos estudantes e as questões de racismo não são tão emergentes, uma vez que o tema é bastante trabalhado na escola desde os anos iniciais, sendo inclusive foco da formação continuada dos professores e funcionários da escola. Contudo, desde março de 2024, acompanhei o cotidiano dos alunos do 5º ano, e percebi que as questões relativas a gênero e sexualidade pulsam em todas suas ações e discussões. As questões referentes a mudanças no corpo, relação sexual e namoro explodem no cotidiano dessas crianças, que constantemente apresentam dúvidas sobre essas temáticas.

Ademais, o funk aparecia em cantos arbitrários no meio das aulas, nos intervalos, nas batalhas de rima, entre outros momentos da rotina escolar. Dadas tais circunstâncias, escolhi me aprofundar na investigação do universo do funk, juntamente com os estudantes; e perceber sua repercussão nessa fase da transição da infância para a adolescência.

Diferentemente do outro programa, não acompanho apenas as aulas de arte, minha função no estágio prevê que eu acompanhe também as aulas de Ciências, Matemática, Geografia, Educação Física e Música, oferecendo suporte aos estudantes em todas essas disciplinas. Em razão disso, surgiu um interesse por uma abordagem interdisciplinar, que pudesse conectar os conteúdos de alguma forma e abrir espaço para o funk.

Como eu não tinha o espaço da regência das aulas de arte, tal qual no programa de Residência Pedagógica, a interdisciplinaridade surgiu a partir de uma necessidade. Negocieei com as professoras sete aulas, nas quais eu pude efetuar minhas práticas pedagógicas a partir do funk, vinculadas aos conteúdos das disciplinas, sem causar grandes interferências no andamento do semestre e no planejamento das professoras. Nesse sentido, a Escola 2 foi bastante receptiva, não apenas acolheu minha pesquisa, mas também a incentivou através do fornecimento de materiais, disponibilização de um grande salão para as aulas de dança, e suporte das professoras e da orientadora pedagógica. A escola já possui em seu histórico um forte apoio às pesquisas acadêmicas, por isso, têm meu sincero agradecimento por todo suporte fornecido.

Sendo assim, o funk enquanto tema central do projeto, foi responsável por borrar as fronteiras entre as disciplinas de ciências, música e educação física, promovendo uma abordagem mais integral - a qual discutirei mais a fundo no Capítulo 1.

Durante meu percurso no Programa de Residência Pedagógica e também no PROIAD, percebi que o funk é um tema comum em ambas as escolas em que atuei, e que ele já faz parte da vida das crianças brasileiras. Nas duas escolas, coincidentemente, tive alunos que se



nomeavam MCs. Em ambas observei as crianças reproduzindo coreografias de funk que se popularizaram pelo *Tik Tok*, ou cantarolando “tchum tcha tcha, tchum tchum tcha”.

O funk ganhou muita visibilidade e repercussão a partir das mídias sociais. A internet é território de quem? Os conteúdos que permeiam a infância e a adolescência fogem do controle dos adultos, uma vez que a internet é uma terra sem leis. As crianças têm acesso muito fácil a todo tipo de conteúdo e não há nenhum tipo de restrição, como também nenhum tipo de mediação desses conteúdos.

Portanto, vejo na pedagogia contemporânea, com o advento da internet, a necessidade de mediar e trabalhar essas relações das crianças com os conteúdos que elas consomem. Compreender de que modo elas acessam o funk e qual funk elas acessam foi parte essencial de meu trabalho, pois foi a partir daí que pude avançar para discussões sobre gênero e raça, bem como entender que a arte e o funk podem ser modos de se expressar tanto a subjetividade individual, como uma teoria social política e coletiva no mundo.

No primeiro capítulo, discutiremos a ancestralidade do funk, suas raízes afro-indígenas brasileiras, e como ele pode se constituir em uma metodologia que promove a experimentação musical, incorporando elementos da oralidade e do sonho, presentes nas tradições indígenas. O segundo capítulo explora a “aula baile”, um conceito que transforma a sala de aula em um espaço de celebração da cultura periférica, e como o funk se conecta com as questões de raça, classe e território, refletindo a resistência das comunidades marginalizadas. No terceiro capítulo, a “Ciência do Rebolado” será discutida, propondo uma reflexão sobre a valorização do funk no currículo escolar e sua contribuição para uma educação mais plural. Por fim, no quarto capítulo, investigaremos as interseções do funk com pautas feministas, destacando o empoderamento das mulheres e a importância da conscientização sobre consentimento e objetificação, além de relatar experiências com meninas e a relevância do funk no combate ao abuso e assédio sexual. A proposta geral deste TCC é mostrar como o funk pode ser um recurso pedagógico poderoso, capaz de promover um aprendizado crítico e transformador.

## CAPÍTULO 1. “MACULELÊ É O REI DA VALENTIA” - PRÁTICA E TRADIÇÃO

*O Funk nos ensina muito sobre a ancestralidade africana, sobre a permanência do pensamento estético afrodiaspórico, seja na dança, no corpo, na forma de ser, cantar e ver o mundo, seja através dos próprios sons. A ancestralidade é algo que habita em nós, queiramos ou não! É a herança do pensamento musical africano nos educando ética e esteticamente!*

*Thiago de Souza*

No início da elaboração das aulas sobre o funk, busquei compreendê-lo melhor artisticamente. Havia muitos textos que comentavam sobre o movimento social e as lutas que o funk representa, mas pouco se falava do funk enquanto linguagem. O que é o funk, qual sua estrutura, tanto na perspectiva da música, como na perspectiva da dança? De onde vem o funk? Foi então que conheci, através das redes sociais, o pesquisador - na época meistrando - Thiago de Souza, também conhecido como Thiagson. O pesquisador utilizou as redes sociais para divulgar sua pesquisa, através do formato dos “reels” do instagram. Observando o conteúdo publicado em sua página, comecei a compreender um pouco mais sobre a estrutura musical do funk e me inspirei nas diversas referências citadas. Como *a priori* tive receio de basear minhas aulas em um conteúdo feito para o instagram, busquei livros que pudessem comprovar sua veracidade. Porém, hoje percebo que, na realidade, o instagram e outras redes sociais são possibilidades para democratizar o acesso do que vem sendo pesquisado nas universidades e o “Thiagson” fez uma importante contribuição nesse sentido.

Compartilhar sua pesquisa em outros meios e formatos, para além da publicação escrita, é algo que amplia o alcance de pessoas que terão acesso à pesquisa, além do mais, os vídeos são imbuídos de músicas que exemplificam o que ele está dizendo, tornando a compreensão do conteúdo mais direta. Foi por meio dos vídeos do “Thiagson” que descobri a influência das batidas africanas na construção musical do funk, que foi fundamental para a elaboração da minha sequência de aulas.

Ademais, na mesma época em que estava iniciando meus estudos sobre funk, duas colegas em viagem ao Rio de Janeiro, visitaram a exposição “Museu do funk” no Museu de Arte do Rio e me enviaram algumas fotos da experiência, contando como aquela visita havia sido marcante para elas. Entre as imagens encaminhadas, havia o seguinte texto:

Se o ogã não toca, Ògún não dança, então quando pensamos em Deus pensamos em música. No som maciço do tambor, no congo de ouro, no choro cantado do berimbau, no grave estendido do miami bass, nos samples picotados do gemini pdm 7008, na valentia do atabaque soando os quatro tempos do Maculelê. O encontro

entre o ancestral e a máquina na frequência cardíaca do coração elevado a máxima potência, 150 bpm. - Taísa Machado.

MUSEU DE ARTE DO RIO. Exposição [FUNK: Um grito de ousadia e liberdade]<sup>5</sup>.

Este texto me apresentou à pesquisadora e atriz Taísa Machado: uma mulher das Artes Cênicas pensando sobre o funk! Ela foi a inspiração primordial, juntamente ao conteúdo produzido pelo Thiagson, para a elaboração de minhas aulas. Foi então que entendi a importância de contextualizar o funk historicamente, trabalhá-lo com as crianças, de modo que elas pudessem compreendê-lo em sua totalidade, traçando um panorama histórico da arte e da sociedade, por meio do funk.

Assim, entendi que seria necessário iniciar o trabalho com as crianças a partir da prática do Maculelê, pois funk também é tradição. O objetivo principal era lhes apresentar o Maculelê, para que posteriormente elas pudessem perceber a influência musical desse ritmo no funk, e também da origem afro-indígena desse gênero musical. A base musical do funk que conhecemos hoje em dia é a mesma dos quatro tempos do maculelê, tocados no atabaque<sup>6</sup>. Reconhecer as raízes de nossa música é de suma importância para a resistência dessas culturas e, assim, poder ressignificar a experiência das crianças com o funk, além de promover outro olhar para essa manifestação cultural.

A autora estadunidense bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir*, nos apresenta o termo “holístico”, em que se faz necessária uma abordagem “integral”, que considera não somente “o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (Hooks, 2017, p. 27). A autora apresenta a pedagogia holística a partir do pensamento filosófico de Thich Nhat Hanh, colocado em perspectiva com as ideias de Paulo Freire sobre a “*práxis* - agir e refletir no mundo a fim de modificá-lo” (2017, p.26). Nesse sentido, o holístico para bell hooks, é o que integra corpo, mente e espírito; se aliado a noção de práxis, pode-se imaginar uma pedagogia em que o corpo e a mente agem e pensam sobre o mundo a sua volta.

Ao refletir sobre os conteúdos que adentram o espaço acadêmico, a autora revela certa abjeção que os professores possuem em relação aos conhecimentos adquiridos pela “prática da vida”. As práticas de Maculelê desenvolvidas nesta sequência de aula não foram sistematizadas através da escrita, são canções e brincadeiras de tradicionais passadas de geração a geração, pelos mestres de capoeira e Maculelê, pelas histórias transmitidas por

---

<sup>5</sup> Rio de Janeiro, 2019. Informação obtida durante visita ao museu em 13 de outubro de 2023.

<sup>6</sup> No próximo capítulo, haverá um QR CODE, em que é possível ouvir as músicas utilizadas nas aulas. A sétima música da lista: “Base de funk Atabaque Para Medley: Cypher/Rimas Com Os Parças, pode evidenciar musicalmente esta informação.

meio de narrativas orais. Além disso, esses saberes exigem aprendizados que integram o corpo e a mente. Quando cantamos e dançamos, estamos movendo nosso corpo e desenvolvendo o processo mental de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio, ou seja, nosso cognitivo está sendo trabalhado. Ao passo que também estamos exercitando o corpo físico e ainda nos expressando artisticamente. Quando trabalhamos com esses saberes, o corpo e a mente tornam-se indissociáveis. É um conhecimento “holístico” porque é completo, inteiro e não compartimentado.

Dessa forma, é possível traçar um paralelo também entre a abordagem holística apresentada por bell hooks, com a proposta interdisciplinar de Piaget, uma vez que ambas têm a finalidade de descompartimentalizar o conhecimento:

“O desenvolvimento do conhecimento científico se caracteriza, em todas as épocas, por uma interpenetração crescente entre as disciplinas, e é precisamente essa interpenetração que dá origem aos novos campos de pesquisa” (Piaget, 1976, p. 75).

Apesar do autor não oferecer uma definição explícita e direta do conceito de interdisciplinaridade, pois o termo em si não é tratado de forma central na obra, ele fala, de modo mais geral, sobre a integração e a cooperação entre as disciplinas no desenvolvimento do conhecimento. Especialmente ao abordar a interação entre as diferentes áreas científicas e a necessidade de uma visão holística para entender o processo de aquisição de conhecimento. Se para Piaget o holístico está atrelado à comunhão das disciplinas, bell hooks suplanta esta noção e vai além, pensando que as próprias disciplinas pré-estabelecidas não dão conta de uma educação que considera os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem como seres humanos integrais.

Contudo, a palavra “holística” pode causar uma conotação diferente para esses saberes, pois ela carrega em seu sentido, conhecimentos específicos em torno de abordagens para tratamento de pessoas, incluindo técnicas como acupuntura, aromaterapia, meditação, yoga, entre outras práticas interventivas. Nesse sentido, o que bell hooks nos apresenta como “holístico”, talvez possa se aproximar da noção de *encruzilhada*<sup>7</sup>, em que corpo e mente se encontram, e produzem conhecimento. É um cruzamento também entre a ação prática e a reflexão - *práxis* -, e um cruzamento entre as diferentes disciplinas de conhecimento.

Por fim, eu tinha o desejo de trazer para as aulas elementos das artes cênicas, para que as discussões não ficassem apenas no campo da transmissão teórica de

---

<sup>7</sup> Essa noção é desenvolvida na página 56 deste trabalho, apresentando a perspectiva de Leda Maria Martins, sobre este conceito.

conteúdo. Assim, desenvolvi uma espécie de dramaturgia para a aula. Não para que ela fosse lida, mas talvez performada. Transformei o planejamento numa espécie de sequência de ações, nas quais os alunos pudessem experimentar o Maculelê, de diversas formas.

### 1.1 Sonhar Maculelê e resgatar a ancestralidade do funk

*Quem olha para fora, sonha e quem olha para dentro, acorda.  
Carl Gustav Jung.*

*Xara'U (sonhos): No mundo Guarani o sonho é um caminho por onde nos guiamos. Desde antigamente até os dias de hoje, ele tem uma importância muito grande, porque através dele percorremos nossos territórios ancestrais.  
É por isso que, quando sonhamos, nos sentamos de manhã cedo para tomar chimarrão ao lado dos mais velhos e contamos tudo o que a gente sonhou, porque nossos líderes espirituais têm o dom de decifrar a linguagem dos sonhos para nos orientar.  
Márcio Werá Mirim, Sônia Ara Mirim, Tamikuã Txihí, Sandra Benites.*

“Ô boa noite pra quem é de boa noite”, apagam-se as luzes, fecham-se as cortinas. Há apenas a iluminação que atravessa a fresta entre uma cortina e a outra, o brilho leve das luzinhas do pisca-pisca e o som forte da batida da Alfaia. Todos esses elementos reconfiguram o espaço da sala de aula. Dada tal ambientação, iniciamos a aula com um pega-pega diferente, cuja história tem origem indígena e as crianças precisavam correr no ritmo da batida do tambor. Quem me ensinou este jogo foi a própria professora de Educação Física da Escola 2, que cedeu seu período de aula para que eu pudesse efetuar as aulas do meu projeto. Trata-se do Pega-Pega *Kotchangaré*: segundo a história que me foi contada, *Kotchangaré* é um espírito de uma aldeia indígena, responsável por encaminhar outros espíritos presos na terra até o outro plano. O *Kotchangaré*, nessa circunstância, seria o pegador, mas todos aqueles que fossem pegos por ele se tornavam *Kotchangaré* também. Contudo, a regra era de que as crianças só poderiam se mover ao ritmo do tambor. O estado corporal dos alunos imediatamente se alterou, todos estavam bastante concentrados no soar lento da batida e em fugir do pegador.

Para as crianças acostumadas a correr nos intervalos, no jogo de futebol e nas próprias aulas de Educação Física, propor este jogo me pareceu um grande desafio. Ao observá-los em outros momentos da rotina escolar, pude perceber que se dispersam com facilidade e

apresentam certa dificuldade de concentração - especialmente nas atividades que exigem muito da mente e pouco do corpo -, e acabam se desviando do foco dos exercícios muito facilmente. É um grupo de alunos que comumente se apresenta ansioso pela próxima atividade e que tem dificuldade de manter o corpo e a mente presentes numa mesma proposta. Para minha surpresa, eles se engajaram por completo na proposta. Ainda que tenha durado pouco tempo, o nível de concentração deles me entusiasmou a dar continuidade ao processo e me pareceu um primeiro sinal de que a música aliada ao corpo poderia ser fundamental no desenvolvimento do foco dos estudantes.

Em seguida, convidei a todos para que sonhássemos um sonho coletivo. Deitamo-nos espalhados pela sala, e, com os olhos fechados, ouvimos um áudio que narra a lenda do guerreiro Maculelê<sup>8</sup> - que veio a se tornar uma manifestação cultural afro-indígena brasileira, ligada à capoeira.

“O bom dia pra quem é de bom dia”: Ao acordarmos, pedi às crianças que desenhasssem as imagens vistas nesse “sonho” ou as palavras ouvidas. Propus que performassem o seguinte programa de ação<sup>9</sup>: OUVIR (a história do Maculelê); ESCREVER (as palavras ou frases que o marcaram); DESENHAR (as imagens que surgissem a partir dessa história); MOVER (fazer movimentos que contam a história de Maculelê ou a memória de Maculelê no seu corpo).

Figura 1: Crianças desenhando as imagens sonhadas da história do Maculelê.



Foto: Acervo pessoal da autora - 2023

<sup>8</sup> Narração disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=spSvlZMUQxo> acessado em: 27/10/2024.

<sup>9</sup> Fui apresentada a este programa como um procedimento pedagógico e de criação, pela professora Paulina Caon, do Coletivo Teatro Dodecafônico. No entanto, a professora utilizou-o com outra finalidade. Adaptei o programa para abordar o Maculelê.

Trabalhar com a ideia do sonho coletivo faz referência à perspectiva indígena e ao modo como essa cosmogonia lida com o ato de sonhar. A Escola 2 recomenda que se busque abordar as questões indígenas em sala de aula. No início de minha experiência como estagiária, acompanhei os alunos na saída de estudos em que visitamos a aldeia Kalipety, localizada ao sul do bairro da Barragem, em São Paulo. A professora de Ciências estava trabalhando a astronomia indígena com eles, as outras professoras - de Música e de Educação Física - também designaram suas aulas para o ensino de jogos e brincadeiras indígenas.

Ao compreender a origem do Maculelê como uma parte africana e outra indígena, pensei em trazer a ideia de sonho como uma metáfora para os procedimentos da aula. Não estávamos de fato sonhando, pois, ainda que de olhos fechados, estávamos todos ouvindo uma história. Ao compartilhar uns com os outros as imagens visualizadas quando fechamos os olhos - através do desenho e do movimento -, criamos um modo de coletivizar a imaginação subjetiva. O papel craft se tornou a materialização desse “sonho sonhado”. A ideia era que o formato da aula estivesse vinculado ao seu conteúdo, portanto, se estamos falando da relação do Maculelê com a tradição indígena, o sonho se torna um meio metafórico de criar um procedimento artístico.

Lembrei-me que, em 2021, participei de um workshop na MIT+ chamado *Sopros criativos de cura*, com a filósofa indígena Cristine Takuá, que explicou, de acordo com a perspectiva de seu povo, que o sonho alimenta a alma, “não sonhar é estar com anemia da alma”. Não lembrar-se dos sonhos é um problema espiritual, porque o sonho guia seu dia seguinte e, através dele, é que conhecimentos advindos da nossa memória ancestral chegam até nós. Pensei nessa relação do sonho com a memória ancestral e na importância de compartilharmos uns com os outros nossos sonhos, criando uma experiência coletiva a partir do sonhar. Foi assim que a ideia de sonho norteou a dramaturgia desta primeira aula.

Penso que tanto o maculelê como o funk surgem de uma tradição oral, corporal e híbrida. Não são manifestações oriundas de livros e só muito recentemente vem ganhando espaço em instituições como museus e universidades, as quais prezam por um acervo material de preservação dessas memórias.

No que diz respeito à oralidade, a autora Leda Maria Martins nos presenteia com a ideia de que a palavra é:

[...] é o sopro, hálito, dicção, acontecimento e performance, índice de sabedoria. [...] Torna-se acontecimento não porque se cristalizou nos arquivos da memória, mas, principalmente, por ser reeditado na performance do cantador/narrador e na resposta coletiva. (Martins, 1997, p.146)

Conforme a autora, a palavra é pronunciada com o hálito de quem fala, com a saliva e a temperatura, com as modulações da boca de quem profere, com a carga emocional e a história pessoal do narrador. Dessa forma, reconheci um impasse em meu projeto, pois meu corpo não seria capaz de transmitir toda essa carga emocional, histórica e ancestral. Talvez fosse interessante trazer um mestre de Maculelê para lhes contar essa história. Foi então que surgiu uma solução possível e que me pareceu razoável: transmitir a história do Maculelê através do áudio de outra pessoa contando.

Achei interessante a abordagem do vídeo “Lenda do Maculelê - Culturarte 2020”, que se inicia com este argumento: “a história que vou contar não está escrita em nenhum lugar, ouvi de alguém, que ouviu de alguém, que ouviu de alguém”. Ele se tornou o material em áudio que as crianças ouviram.

Ainda assim, percebo que há uma força nas palavras que compõem a história de Maculelê, na escolha de quais palavras utilizar e os modos de contar essa história. Não apenas na narração, mas também nas canções entoadas pelos mestres de Maculelê. Isso se reflete também nas palavras que surgem das crianças após ouvirem a história.

Figura 2: Emoriô - palavras escritas no papel craft.

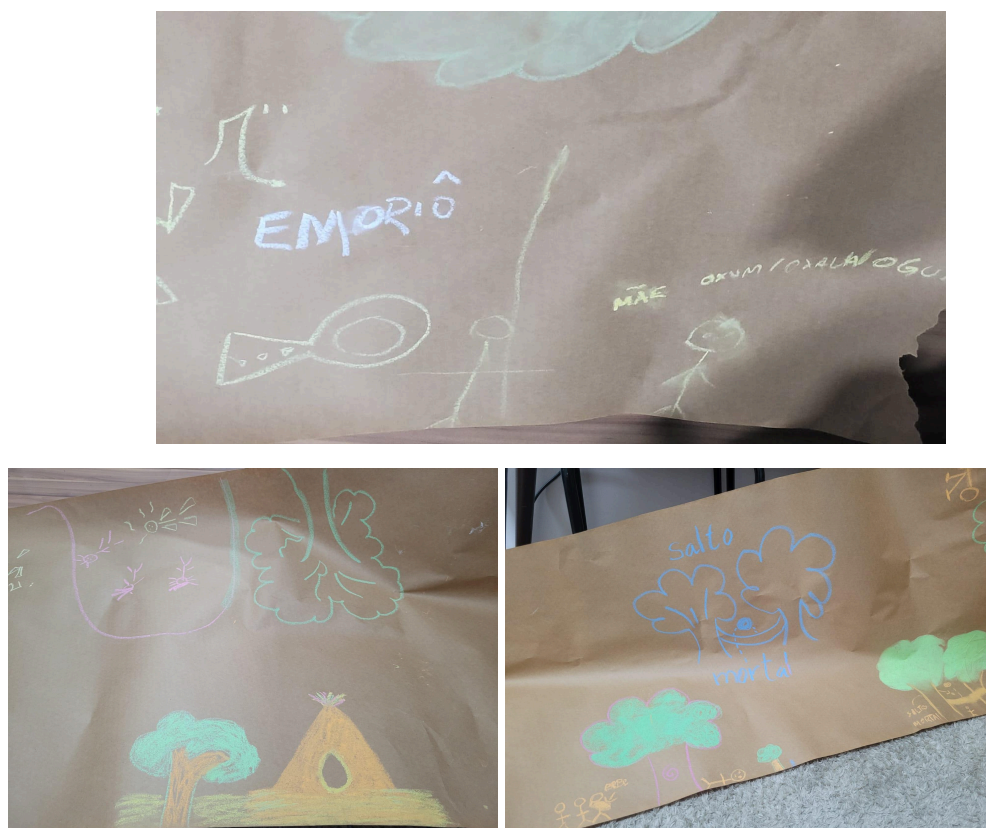


Foto: Acervo pessoal da autora - 2024



Quando elas escrevem no papel craft “Emoriô”, ou “mãe oxum”, estas palavras não vieram da história narrada, nem de mim orientando o processo. Possivelmente elas já tinham essas palavras em seu repertório e as associaram com a história do Maculelê.

Além das palavras, apareceram algumas similaridades nos desenhos, como as árvores com a rede ou o salto mortal do guerreiro, o que me faz refletir sobre esse possível imaginário coletivo. Não foi mostrado aos alunos nenhuma imagem, apenas as palavras proferidas pelo áudio, sem que houvesse uma preocupação em descrever as paisagens. Desse modo, começo a refletir sobre o referencial simbólico e coletivo das crianças, como elas traduzem palavras em desenhos e como esses desenhos convergem e divergem entre si.

A autora Leda Maria Martins também nos conduz a uma reflexão sobre a palavra oral na tradição como linguagem, conhecimento e fruição, uma vez que, ao proferir tais narrativas, a palavra envolve certa musicalidade, o que nos leva à segunda parte dos estudos sobre Maculelê.

## **1.2 Batucar, Dançar e Brincar**

Esta primeira aula objetivou não apenas apresentar a origem afro-indígena da batida do funk, como também proporcionar que as crianças experimentassem cantar, dançar e batucar, integrando as três modalidades. Portanto, logo seguimos para uma prática, em que distribuí grimas de Maculelê - bastões utilizados para a dança que simboliza a luta do grande guerreiro - e os alunos puderam experimentar batucar os quatro tempos do Maculelê, em duplas. Em seguida, reuni todos numa grande roda e entoiei a seguinte canção:

Boa noite pra quem é de boa noite  
Bom dia pra quem é de bom dia  
A benção meu papai a benção  
Maculelê é o rei da valentia

Convidei dois voluntários para experimentarem o ritmo do Maculelê no atabaque e no agogô e mais dois voluntários para irem ao centro da roda dançar com as grimas; os demais ficariam em roda cantando a canção, enquanto batiam os quatro tempos das grimas. Deste modo, os alunos produziram os próprios sons e experimentaram modos particulares de dançar e brincar de Maculelê. Os que estavam na roda cantando e batucando incentivaram, através da música, aqueles que estavam no meio dançando e brincando.

Ver as crianças dançando no meio da roda me fez refletir sobre a teatralidade presente no Maculelê, pois elas dançavam representando a luta do grande guerreiro, tal qual na história

ouvida. Os movimentos eram livres, a única regra era que as grimas tinham que soar no 1, 2, 3 e 4 - sendo a “1” a batida mais forte. Eles giravam, batiam no chão e incorporavam os movimentos da capoeira como a ginga e a armada. Tudo isso partiu deles mesmos, não lhes ensinei como deveria ser o movimento, apenas a batida rítmica. Assim, foi possível perceber que a capoeira já faz parte do referencial das crianças e que as imagens sonhadas na contação de história materializaram-se por meio do corpo. Eles representavam a história ouvida na medida em que a performavam.

Figuras 3, 4 e 5: crianças dançando e batucando.



Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

De acordo com o texto *Performance e Ancestralidade: o que a cosmologia bakongo ensina sobre a infância negra brasileira?*, publicado recentemente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os autores Gladis Kaercher e Gabriel Pereira apresentam a noção de que, ao performarem, as crianças negras edificam a relação entre o passado e o presente através do corpo e da palavra, gerando uma “harmonia entre o ancestral e o vivo, consolidando performances que brincam com as noções de tempo, tornando vivas as memórias” (Kaercher e Pereira, 2023, p.13). Quando as crianças negras performam o

Maculelê, elas ecoam de um modo bastante singular, suas corporeidades e identidades enquanto sujeitos negros em diáspora. A dança e o batuque são processos práticos e sensíveis, essenciais para evidenciar uma possível união entre a criança e o corpo social no qual ela está inserida. Apesar da experiência na sala de aula não ser exclusiva das crianças negras, é possível identificar os diferentes modos com os quais as crianças se relacionam com o Maculelê.

Na minha primeira experiência, na Escola 1 - com os 4ºs anos -, todos estavam afoitos para participar, tocar os instrumentos, entrar na roda, dançar... Um aluno que frequentava aulas de capoeira numa comunidade perto da escola quis assumir as rédeas da condução e compartilhar com os colegas o que ele havia aprendido, da forma como havia aprendido. Permiti, pois compreendi que, no que diz respeito àquela tradição, talvez ele carregasse consigo experiências diferentes da minha e um modo de olhar para a prática que pudesse agregar - talvez até mais do que eu - na aproximação de seus colegas com o Maculelê.

Já na minha segunda experiência, na Escola 2, na qual já estava mais apropriada da minha pesquisa e da prática docente, precisei insistir para que as crianças fossem ao centro da roda, muitas delas se sentiram inibidas. Poucas duplas foram ao centro da roda brincar. Contudo, todas estavam o tempo todo presentes, batendo as grimas nos quatro tempos e cantando a canção.

É interessante observar o efeito que uma mesma aula tem sobre diferentes turmas, diferentes corpos, diferentes contextos. São diversos os fatores que podem contribuir para a participação das crianças na aula, que vão desde questões de interesse e ambiente propício até o vínculo que elas têm com o que está sendo ensinado, além da própria condução da professora. Ainda assim, ao cantarem e dançarem, as crianças passam a integrar um “processo de alçamento da palavra que alia o som ao ritmo do corpo e do gesto, conjuga a música e a dança, sinestesticamente produzindo a linguagem do grupo” (Martins, 1997, p.147)

O objetivo principal desse encontro primogênito com o funk foi apresentar às crianças o Maculelê, ainda que de modo introdutório, para que posteriormente elas pudessem perceber a influência musical desse ritmo no funk, bem como a origem afro-indígena desse gênero musical.

Reconhecer as raízes de nossa música é essencial para a preservação e resistência dessas culturas. Dessa forma, pode-se ressignificar a experiência com o funk e promover outro olhar para essa manifestação cultural. Proporcionar a experimentação dos instrumentos e da dança possibilita uma aprendizagem corporal e coletiva, que desenvolve ao mesmo

tempo, a condição motora das crianças e suas habilidades auditivas. Colabora ainda para a ampliação da percepção rítmica - através do batucar - e melódica - através do cantar.

Esta metodologia procura integrar os conhecimentos intelectuais, corporais e musicais, de modo que não apenas contribuam para a abordagem interdisciplinar, mas também para a formação de um sujeito íntegro, não segmentário, tal como proposto por bell hooks em diálogo com Paulo Freire. Um sujeito capaz de agir e refletir sobre o mundo, visando modificá-lo.

## CAPÍTULO 2. É SOM DE PRETO, DE FAVELADO, MAS QUANDO TOCA NINGUÉM FICA PARADO - A AULA BAILE.

E se transformássemos a sala de aula em um baile funk?

A sala de aula é iluminada apenas por um pequeno strobo, são espalhadas pelo espaço imagens da artista Maranhense Gê Viana<sup>10</sup>, uma mesa com uma caixa de som tocando a música *Make It Funky*, de James Brown, e atrás uma foto tirada da cenografia da peça *Quando Quebra Queima da Coletiva Ocupação*<sup>11</sup>, na qual há um tecido escrito: “FUNK NÃO É CRIME”.

Figura 6: Professora DJ - contadora de história.



Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

Ao adentrarem a sala de aula, os alunos encontram esse ambiente e a professora atrás da mesa de som com um óculos estilo *Juliet*<sup>12</sup>. Ao se depararem com tal situação começam a questionar:

-“O que é que está acontecendo aqui?”

-“Professora, você é mandrake?”<sup>13</sup>

-“O que é isso?” - referindo-se às imagens das obras de Gê Viana.

<sup>10</sup> As obras da artista Gê Viana propõem uma justaposição entre pinturas históricas do período de escravidão e elementos da contemporaneidade. A artista ressignifica as pinturas colocando corpos pretos se divertindo em primeiro plano. **Disponível em:** <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/> **Acesso em:** 07/11/2024.

<sup>11</sup> É um grupo de Teatro que se consolidou a partir do encontro de artistas e estudantes que participaram do movimento secundarista de ocupação das escolas estaduais, decorrentes da reorganização escolar proposta pelo Governo do Estado de São Paulo em 2015 e 2016. A coletiva pesquisa o que é pensar e agir através do corpo e da performance como instrumento de combate. E o funk aparece como trilha sonora dessa experiência e de seus espetáculos. **Disponível em:** <https://casadopovo.org.br/coletiva-ocupacao/> **Acesso em:** 07/10/2024.

<sup>12</sup> O óculos Juliet, que originalmente vem de uma coleção de óculos com lentes metalizadas da marca Oakley, se tornou famoso por volta dos anos 90. Popularizado principalmente por figuras emblemáticas do futebol e do funk, ele acabou se tornando parte da identidade visual da cultura periférica e dos bailes. **Disponível em:** <https://gamarevista.uol.com.br/estilo-de-vida/objeto-de-analise/oculos-juliet/> **Acesso em:** 07/10/2024.

<sup>13</sup> É um estilo que surgiu nas comunidades periféricas de São Paulo e da baixada santista, caracterizado pelos óculos juliet, camisa de time de futebol e tênis esportivo. Porém, o estilo vai além da vestimenta e caracteriza um modo de agir, de um sujeito perspicaz e que curte o funk. **Disponível em:** <https://capricho.abril.com.br/moda/o-estilo-mandrake-nao-se-resume-a-roupas-e-e-uma-manifestacao-cultural> **Acesso em:** 07/11/2024.

Permaneço um momento sem responder às questões, fico em silêncio e defiro um tempo para que os alunos reconheçam e explorem o espaço.

ESTÁTUA!

Pauso a música e dou a primeira instrução a eles:

- “Vamos jogar um jogo, que é parecido com estátua, só que ele se chama Não Pode Ficar Parado.”

A partir do jogo tradicional “estátua”, elaborei um jogo teatral nomeado “Não Pode Ficar Parado”. As regras se davam do seguinte modo: o foco do jogo é dançar tal qual o ritmo que a música pede e o desafio é não ficar parado enquanto a música estiver tocando. Quando a música pausar: ESTÁTUA. Todos ficam paralisados e o jogador que se mover sairá do jogo e se sentará. O mesmo acontece se a música estiver tocando e ele ficar parado. O momento da estátua, também é o momento de ouvir a história que está sendo contada.

As músicas escolhidas para o jogo foram organizadas de acordo com o desenvolvimento histórico-musical do funk, na seguinte playlist<sup>14</sup>:



Aponte a câmera do celular para o QR-Code acima. Fique à vontade para ouvir as músicas durante a leitura do capítulo e se divirta! Lembre-se: neste capítulo, não pode ficar parado!

E se transformássemos a sala de aula em um baile funk? Esta frase norteou toda a elaboração dessa aula. Como propor um outro jeito de ensinar, um outro *modus operandi* para a sala de aula?

Essa era uma dúvida que eu tinha: como ensinar essa dança, e se eu precisaria ensinar de outro jeito. Porque esse seria o jeito branco de dar aula de dança. É o jeito da imitação e não o da criação, como quando se abre uma roda no baile, ou quando se vai num treino de passinho no Jacaré: Os garotos tão todos treinando vários passos ao mesmo tempo, cada um o seu. Não tem o momento de ir uma pessoa na frente de todo mundo pra dizer como eles devem fazer. É mais: "Vem aqui você, me ensina isso daqui". (Machado, 2020, p.62)

---

<sup>14</sup> A playlist também está disponível no seguinte endereço:  
[https://open.spotify.com/playlist/3JFSFWpZUnnNUz9APS7at5?si=ECsuS\\_udTESjIpWzuN1CWA&pi=tSKDh3ZuR1WPS](https://open.spotify.com/playlist/3JFSFWpZUnnNUz9APS7at5?si=ECsuS_udTESjIpWzuN1CWA&pi=tSKDh3ZuR1WPS) acessado em 10/11/2024.

A autora Taísa Machado revela essa mesma inquietação sobre o modo de ensinar dança. No livro *Cabeças da Periferia: TAÍSA MACHADO, O Afrofunk e a Ciência do Rebolado*, ao ser entrevistada por Marcus Faustini - responsável pela organização do livro, Machado narra suas experiências como professora de dança até o desenvolvimento da metodologia do “afrofunk” - “é meio performance, é meio pedagogia, é meio festa” (Faustini, 2020, p.29). Ela descreve o método como uma “fábrica de ações e conteúdos para o movimento funk com foco em equidade racial e de gênero” (Machado, 2020, p.29). A artista também promove uma reflexão sobre o aprendizado de dança e o formato das aulas de dança no Brasil, relatando sua experiência com ensino dessa modalidade nas oficinas, nas aulas online e em outros ambientes não formais.

Machado revela que nunca ninguém lhe ensinou a sambar. Esse conhecimento foi algo que aprendeu vivenciando na prática a experiência de frequentar, desde a infância, rodas de samba com sua mãe. Esse saber foi adquirido nas ruas, na vida, ela nunca frequentou uma aula de samba. Pode-se dizer que é um conhecimento aprendido por meio da “prática da vida”, como afirma bell hooks (2017, p.27). Nesse sentido, a autora começa a questionar os modos como aprendemos dança. O funk, assim como o samba, foi algo aprendido ao frequentar os bailes e festas, diferente dos cursos de dança que seguem um modelo tradicional nórdico (Machado, 2020, p. 61), no qual a professora fica à frente da turma, ensinando alguns passos, e no final, ensina aos alunos uma coreografia pré-montada.

Nesse sentido, acredito que estejamos em comunhão no aspecto forma e conteúdo, em que a aula também é um espaço de criação. Machado busca outras epistemologias, não apenas no que diz respeito ao conteúdo da aula, mas também em seu formato. Como ensinar funk, de um jeito único e que se relacione com o movimento?

Contudo, apesar de ler sobre o afrofunk, não tive a oportunidade de conhecê-lo mais profundamente ou vivenciá-lo na prática. Só pude me aprofundar na metodologia de Machado durante a escrita deste trabalho, num momento posterior às práticas que desenvolvi na escola. Antes do contato com a Taísa Machado, já tinha um grande interesse por pesquisar diferentes modos de dar aula. Como transpor outros universos para dentro da sala de aula, de um modo mais performativo? Como teatralizar esse espaço e transformar a sala de aula em algo distinto, mas sem perder de vista o foco pedagógico?

A Profa. Dra. Josette Féral, docente da École Supérieure de Théâtre da Universidade de Québec, é reconhecida por suas pesquisas sobre as noções de “teatralidade” e “performatividade”, amplamente discutidas em seminários e conferências ao redor do mundo. Ela defende a ideia de que a performatividade e a teatralidade estão pautadas na relação do

espectador com o artista e com a obra. Destaca que a “performatividade” é o elemento que confere à performance sua singularidade a cada nova apresentação, enquanto a “teatralidade” é o que a torna reconhecível e significativa dentro de um conjunto de referências e códigos compartilhados. Esta singularidade a cada nova apresentação está atrelada à noção de Schechner sobre performance, que a define enquanto uma “ação”. Ou seja, a performance é uma ação no tempo presente, enquanto o teatro é a representação de algo.

Silvia Fernandes, em seu texto *Teatralidade e Performatividade na cena contemporânea*, faz uma importante reflexão acerca das noções apresentadas por Féral, e por outros autores da Performance, como Schechner e Fischer-Lichte. A autora argumenta que a “performatividade” vai além da teoria estética tradicional, “resiste às demandas da hermenêutica de compreender a obra de arte” (Fernandes, 2011 p.17). Isto é, não se encaixa nas tentativas convencionais de interpretar ou compreender uma obra de arte. Fernandes sugere que o mais importante é vivenciar as ações por meio da participação no evento artístico. A experiência direta da performance gera uma sensação intensa que escapa das tentativas de interpretação lógica ou simbólica e não pode ser totalmente resolvida pela reflexão intelectual. O evento performático envolve uma interação entre performers e espectadores em uma atmosfera comum, gerando uma experiência compartilhada que transcende o simbólico e afeta emocionalmente os participantes. Essa interação não é apenas intelectual, mas também emocional e física, causando uma afetividade imediata que provoca uma reação emocional profunda no espectador, algo que a autora descreve como uma “infecção emocional” (Fernandes, 2011, p.17).

Dessa forma, ao analisar os procedimentos da aula, a partir das definições sobre performatividade e teatralidade, quando a aluna entra na sala de aula e associa o óculos juliet ao estilo mandrake, essa associação simbólica faz parte do processo de assimilação de uma representação. Para a aluna, ao utilizar o óculos eu estaria representando a figura de uma pessoa Mandrake. Contudo, quando observamos a frase “O que está acontecendo aqui?” Esse estado da estudante em relação à composição dos elementos extra cotidianos e à disposição deles pela sala de aula - rompendo assim sua estrutura tradicional - está mais atrelada à performatividade, uma vez que não há uma preocupação em que a aluna compreenda tudo presente ali naquele espaço e momento. Era esperado que os alunos vivenciassem uma experiência a partir do que estava disposto.

Deparei-me com alguns textos da professora doutora e artista Denise Pereira Rachel, em especial sua dissertação de mestrado: *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer*. (UNESP, 2013).



Na dissertação, a autora apresenta diversas possibilidades de ser professor: professor profeta, professor mediador/provocador, professor pesquisador/reflexivo, professor artista e professor performer. Dentre eles, me chamam muito a atenção o professor performer e o professor mediador. A ideia de mediar uma experiência e colocar as crianças como verdadeiras protagonistas da aula me atrai bastante, pois muito se assemelha às vertentes da educação que prezam por uma *sistematização coletiva do conhecimento* e pela *construção do pensamento crítico*.

Essas vertentes têm como elemento central a ação prática e reconhecem os sujeitos como ativos no processo de escolarização. Os sujeitos não são apenas passíveis da transmissão de um conhecimento, são providos de um contexto social, uma experiência prévia à escola e os conhecimentos adquiridos no mundo ao seu redor:

Nas propostas desses grupos, o elemento central é a ação prática. Uma ação prática material e social determinante do processo. Alteram-se a forma de agir, de pensar, de sentir a própria situação escolar. Valorizam-se a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática. As propostas de uma pedagogia crítica desses grupos deixam de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos, ainda que críticos, e valorizam o próprio processo de fazer como elemento educativo. (Veiga, 2006, p.84)

Nesse sentido, o professor se torna mediador de uma experiência prática, na qual todos os alunos são convocados a refletir sobre um determinado problema. “Não se trata de falar sobre, mas de vivências e refletir com” (Martins, 1989, p.175). Os conteúdos são abordados como “problemas”, não no sentido pejorativo, mas com a ideia de algo que precisa se refletir sobre, e buscar meios e modos de agir a partir de tal reflexão. Não se trata mais de um professor que fala sobre um determinado assunto e os estudantes o assimilam, mas de um professor que vivencia e reflete COM os alunos sobre determinada experiência.

Ainda que esses movimentos educacionais abordem a perspectiva do ensino formal, quando falamos das aulas de dança propostas por Machado, estamos adentrando o campo do ensino em instituições não formais. Ambos prezam por uma metodologia de ensino que se preocupa com a reflexão sobre a prática, além da possibilidade de criar conjuntamente com os alunos, seja criar uma reflexão ou criar um jeito de dançar.

"Criar COM e não criar PARA" está em consonância com as ideias de Paulo Freire sobre a educação libertadora e dialógica. Freire foi um importante educador que contribuiu para a sistematização de metodologias para o ensino não formal e para a alfabetização de jovens e adultos. Ele defende a colaboração e o respeito ao conhecimento do outro, que aparece principalmente no livro *Pedagogia do Oprimido*. Freire discute a importância da

educação como um processo de co-criação entre educador e educando, onde o conhecimento é construído em conjunto, em vez de ser imposto unilateralmente.

O autor enfatiza a ideia de que a educação deve ser uma prática de liberdade, dialógica, na qual o professor e o aluno aprendem mutuamente. Ele afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"(Freire,1987,p.44). Essa frase reflete a noção de "criar com", em oposição a uma educação "bancária", em que o professor "cria para" o aluno, preenchendo-o com um conhecimento passivo.

A *aula baile* foi pensada de acordo com essa lógica da mediação de uma experiência, em nenhum momento determinei os movimentos que os alunos deveriam fazer; ao contrário, soltei as músicas e apenas pedi que dançassem, cada um à sua maneira, de acordo com o ritmo proposto pela música. A aula tinha como intuito que os alunos dispusessem, dentro do espaço escolar, um espaço/tempo para se expressar através da dança e do movimento dos corpos. Se pensarmos no baile funk como um local onde os corpos são livres para se expressar, rebolar, correr, pular, dançar, quais repercussões estariam incutidas em transformar a sala de aula em um baile?

Uma das músicas tocadas na aula foi *Rap da Felicidade*, de Cidinho e Doca, música que se tornou um hino contra a violência policial nas periferias:

Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar  
Pois até lá nos bailes eles vem nos humilhar  
Fica lá na praça que era tudo tão normal  
Agora virou moda a violência no local  
[...]  
Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer  
Com tanta violência eu sinto medo de viver  
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado  
A tristeza e a alegria aqui caminham lado a lado.  
(Cidinho & Doca 1995)

Acredito que num contexto de medo e de violência, tal qual descrito por Cidinho e Doca, trazer o funk para dentro das escolas é um ato político e um ato de amor. Os compositores da canção promovem, através da letra, uma reflexão sobre a realidade em que vivem, e reivindicam o direito de “Ser feliz, andar tranquilamente na favela onde eu nasci”. Neste trecho referenciado acima, os compositores deflagram a violência policial que ocorria nas periferias do Rio de Janeiro e pedem por respeito à vida, ao baile e ao funk. Infelizmente, esse cenário não mudou completamente até hoje.

Atualmente, um subgênero do funk nomeado *funk consciente*, vêm se amplificando e atingindo diversos públicos. Ele aborda questões sociais, políticas e culturais, como

desigualdade, violência, racismo e empoderamento. Diferente de outros subgêneros, que focam em festas e sensualidade, ele visa conscientizar e engajar o público sobre a realidade das periferias. Através de suas letras, o funk consciente denuncia realidades marginalizadas e se torna uma ferramenta de protesto e resistência. Artistas desse estilo buscam dar voz às lutas sociais, promovendo uma reflexão e mudança. Pode-se dizer que Cidinho e Doca foram precursores do *funk consciente*, abrindo caminhos para outros modos de produzir funk.

Através da análise do trecho citado, pode-se criar uma metáfora, ao imaginar que, da mesma forma que a polícia vigia os corpos pretos e periféricos, há uma vigilância sobre o corpo das crianças na escola, sobre os modos como eles podem ou não se mover, criando uma coreografia do cotidiano. Criar rupturas nesses modos de se mover no espaço escolar é um desacato à norma e, portanto, há punição.

Muitas vezes, no espaço escolar, tenho observado regimes que aprisionam os corpos das crianças, e que elas reproduzem cotidianamente - comumente atrelados à noção de disciplina. Contudo, percebo que as dinâmicas que envolvem mudanças espaciais, a ativação do corpo e o movimento corporal geram uma atenção maior à atividade que está sendo proposta.

Portanto, investigar os modos de dançar e se mover como metodologia de aprendizagem, para mim, é algo muito caro. No ensino de teatro, mover e agir no espaço coletivamente é pressuposto, é basilar. No entanto, observo em algumas outras disciplinas que as discussões, por vezes, se dão apenas no discurso, na reflexão mental, enquanto o corpo repousa sentado na cadeira. Acredito que seja possível ensinar Ciências, Matemática, Português, História, Geografia - entre outras -, de uma forma em que o corpo esteja mais ativo. Não me parece que esta seja uma exclusividade das artes. Contudo, é preciso reimaginar a estrutura das aulas e criar meios de ensinar que integrem o corpo e a mente.

Em seu texto *Coreopolítica e coreopólicia*, André Lepecki (2011) provoca-nos a pensar que existe uma estética no âmago da política. O autor apresenta a dança como essa expressão artística efêmera, que perturba a formatação normativa dos corpos e altera as coreografias do cotidiano, por vezes impostas por algum regime, que prevê a opressão dos corpos. Ele diz que ao dançar, “no momento em que se incorpora no mundo das ações humanas, teoriza inevitavelmente nesse ato seu contexto social. A dança entendida como teoria social da ação e como teoria social *em ação*” (Lepecki, 2011, p.5). Ou seja, ao dançar, você age no mundo - essa ação é estética e é inerentemente política. Nesse sentido, se colocarmos o funk como uma dança, uma estética, um modo de agir no mundo, quais potencialidades se abrem ao rebolar? Qual contexto social ecoa no atabaque soando os

quatro tempos do Maculelê? Como uma expressão artística, tal qual o funk, é capaz de revelar a potência político-cultural de um território?

Inspirada nas ideias de Denise Raquel, refleti sobre outros tipos de professores artistas, além dos já propostos por ela. Para a *aula baile*, objectivei me transformar numa figura não apenas de professora mediadora da experiência, mas também uma espécie de “DJ contadora de histórias”, participando ativamente da dinâmica do jogo.

Inicialmente, pretendia contar a história do funk como “eu mesma”. O nome “DJ” surgiu após o comentário da professora de Educação Física, na primeira aula, que ao observar minha figura, associou a uma DJ. O óculos Juliet ganhou status de figurino e a forma de contar a história e ir alternando as músicas pode ter criado a ideia de um EU-Personagem, uma DJ contadora de histórias. Esta metodologia muito se assemelha com a perspectiva do *dramatic play*, na qual a professora assume a figura de uma personagem.

Maria Lúcia Pupo, em seu artigo Para Desembaraçar os fios, faz uma reflexão a partir das noções desenvolvidas por Peter Slade (1987) e apresenta a noção do professor como “aliado amoroso”:

Ao professor, “aliado amoroso”, “guia bondoso e suave”, cabe uma atuação peculiar. Ele suscita a manifestação lúdica, faz perguntas relativas ao jogo, conta histórias a serem dramatizadas, atribui papéis, propõe situações fictícias, solicita contribuições dos jogadores, chama a atenção para detalhes da dramatização, joga junto com o grupo. É sempre ele o fio condutor da experiência; sua tutela se manifesta não só pela voz; até mesmo a integridade da sua pessoa pode se fazer presente e mesclar-se à ficção gerada.  
(Pupo, 2005, p.222)

Dessa forma, a DJ-contadora de histórias mescla o Eu-professora com a personagem DJ, e conduz a experiência na medida em que narra a história do funk. Entretanto, questiono se esse jogo é de fato dramático pois distancia-se dessa perspectiva na medida em que não é uma “livre experimentação” (2005, p.222) completa. Existe uma regra evidente, cujo foco é parar nos momentos de estátua e dançar nos momentos musicados. Inclusive, o jogo dramático tem outras especificidades que não foram utilizadas - como as aulas elaboradas como episódios dramáticos em série, ou o estabelecimento de personagens e funções para cada um dos estudantes. Penso que este jogo é um reflexo das experiências vividas durante minha graduação, e por consequência, acaba adquirindo elementos do jogo dramático (inglês), do jogo teatral e da performance. Ainda que passeie por diversas linguagens, o foco é delimitado, ainda assim, há fissuras nas quais os alunos podem expressar-se livremente, como é o caso da dança, que não há uma coreografia pré-delimitada.

O jogo se deu da seguinte forma: nos momentos de estátua, enquanto todos estavam parados e em silêncio, eu, enquanto professora DJ - contadora de histórias, comecei a introduzir a história do funk, a partir de seu desenvolvimento musical e político. Comecei pelo surgimento da expressão “*Funk*”, advinda da plateia que sinalizava aos músicos que colocassem mais força nos instrumentos, tocando com mais intensidade. Depois fiz um paralelo entre o *funk* feito nos Estados Unidos e o funk brasileiro. No Brasil, o funk apresenta as influências do Maculelê através do atabaque e do berimbau; já nos Estados Unidos, o funk possui a influência dos *Negro Spirit* e da *Soul Music* americana, associado a movimentos políticos que lutam pela igualdade étnico-racial e pelos direitos das pessoas pretas durante o período da segregação racial, contra as leis de Jim Crow<sup>15</sup>. Essa associação política foi uma inspiração quando a música veio para o Brasil, pois aqui o funk também esteve atrelado à luta pela igualdade racial e à reivindicação dos direitos das pessoas pretas e periféricas. Dessa forma, é possível dizer que a composição do funk contém elementos afrodiaspóricos do rap norte-americano, e que, apesar da distância geográfica, os dois países se aproximam através de uma história de violência e desigualdade racial.

Em seguida, trouxe o foco para o funk produzido e criado no Brasil. Mostrei a eles os sons dos instrumentos de percussão que compõem a batida do funk, como por exemplo o tamborzão e o atabaque. A ancestralidade que compõe o funk existe na sua própria base melódica. O tamborzão - instrumento que marca a cadência do ritmo - é muito utilizado em religiões de matriz africana, tal como o atabaque. O atabaque, por sua vez, já havia sido introduzido às crianças por meio da prática do Maculelê, na primeira aula deste percurso. Também possui influências do conga (instrumento) no Candomblé. A hipótese é de que o atabaque foi trazido por sudaneses ou bantus escravizados e era utilizado em rituais religiosos Yorubás.

---

<sup>15</sup> Jim Crow não foi uma pessoa, mas um nome associado a um conjunto de leis racistas que impuseram a segregação racial nos Estados Unidos, entre o final do século 19 e meados do século 20. O termo "Jim Crow" deriva de um personagem estereotípico de um negro, criado por um ator branco chamado Thomas Dartmouth "Daddy" Rice, que, em sua performance, imitava um afro-americano de maneira degradante e racista. As Leis de Jim Crow estabeleciam a segregação racial em muitos aspectos da vida cotidiana, incluindo escolas, transporte público, restaurantes, hospitais e até nos bancos de praças públicas. Restringiam também os direitos eleitorais ao tomarem medidas como testes de alfabetização e impostos eleitorais que foram usados para impedir que os negros votassem, apesar de o direito ao voto ser garantido pela 15ª Emenda (1869).

Elas eram uma forma de garantir que os negros fossem tratados de maneira inferior aos brancos, promovendo a discriminação em praticamente todos os setores da sociedade e contribuindo para a manutenção da pobreza e a exclusão social. Foi somente através dos movimentos de resistência, como o movimento dos direitos civis, liderado por figuras como Martin Luther King Jr., nas décadas de 1950 e 1960, com importantes marcos como a Lei dos Direitos Civis de 1964 e a Lei do Direito de Voto de 1965, que proibiram a segregação legal e a discriminação racial. (Anderson, 2003).

Perpassei brevemente pela história dos bailes cariocas, da produção do primeiro álbum de funk brasileiro, pela tradição do passinho, dos bondes e também pela luta das periferias contra a violência policial, explicitadas principalmente na música *Rap da Felicidade*, de Cidinho e Doca.

Expliquei que o funk é muito mais que um gênero musical ou um estilo de dança: é um movimento cultural e político, um modo artístico de resistir à violência contra os corpos periféricos e contra o racismo. No entanto, alguns grupos já reivindicam que o funk é mais do que um movimento cultural, sendo também um estilo de vida e que nenhum estudo seria capaz de descrevê-lo de modo tão profundo quanto sua vivência prática. Tal afirmação me conduz também a um processo de autocrítica, pois estou estudando o funk com um olhar distanciado e acadêmico. Ainda que ele faça parte do meu cotidiano através das músicas, da dança e das festas - e agora como pedagogia também -, não pertenço à comunidade que o compõe.

O objetivo da aula foi que os alunos pudessem dançar, brincar e se divertir, interagindo com músicas que já conheciam, mas também ampliando seu repertório e contextualizando a história por trás do ritmo, que é parte integral de seus cotidianos. Apresentar a história do funk numa aula em que os corpos das crianças ficassem quarenta minutos dançando foi, para mim, uma grande descoberta enquanto educadora. Nunca me identifiquei com aulas extremamente expositivas ao longo de minha trajetória, por isso tentava fugir delas em meus planejamentos. Compreendo que a exposição se faz necessária para compreender a prática, mas foi rico perceber que posso expor conteúdos em uma aula dançada. Que posso contar histórias enquanto as crianças brincam de estátua. A teoria alicerça a prática e vice-versa : a prática também alicerça a teoria.

Um colega da universidade, que participou da aula contribuindo com o registro das atividades, questionou-me sobre o quanto essa história narrada se fixaria na memória das crianças, justamente pelo formato da aula ser completamente diferente de uma aula teórica tradicional, e de que as crianças durante a aula estavam muito mais preocupadas em dançar e saber qual seria a próxima música. Compreendi que a fixação do conteúdo poderia ser verificada em outro momento e que associar a exposição teórica com a dança trabalha corpo e mente de forma integrada. Isso reforça a percepção do quanto os corpos das crianças, nessa faixa etária, anseiam pelo movimento - e isso era o mais relevante neste momento. Poder passar quarenta minutos do período escolar dançando me pareceu algo libertador, tanto para eles quanto para mim. Ensinar dançando e aprender dançando coloca o ensino-aprendizagem e os corpos envolvidos nesse processo em outro estado. Meu colega não estava questionando

o tema funk, mas a capacidade de apreensão das crianças sobre as noções musicais e históricas, enquanto o corpo delas estava em movimento.

Por mais que o procedimento exigisse dois focos: dançar e aprender sobre a história do funk, acredito que olhar para esta prática, dessa maneira pode reforçar uma perspectiva binária que fragmenta o corpo e a mente. Minha hipótese é justamente o oposto: trabalhar as duas coisas em consonância pode contribuir para o foco das crianças, trazendo uma abordagem mais integral. Acredito também na capacidade cognitiva das crianças de ficar com o corpo em estátua e prestar atenção na história, e posteriormente, quando a música retorna, voltar a dançar.

Pode ser que os detalhes da história não tenham se fixado por completo em suas memórias, mas poder brincar e dançar dentro da escola, já vai ao encontro dos objetivos dessa pesquisa. Tenho compreendido cada vez mais que não aprendemos apenas com nossa mente, é possível aprender a partir do corpo também, elaborando seu próprio esquema corporal a partir de determinada experiência. Por fim, as resultantes dessa experiência da *aula baile* geraram situações e reflexões que transcenderam minha expectativa.

Vi várias crianças descritas pelas professoras como tímidas, pouco participativas ou constantemente dispersas, dançando e rebolando, concentradas na ação. Teve rodinha dos meninos rebolando no fundão - quem disse que rebolar é só coisa de menina? -, teve criança fazendo espacate, dançando passos de hip hop, teve criança brincando de capoeira, correndo por todos os cantos da sala, rolando no chão, teve “trenzinho”, rodinha das meninas cantando aos berros “Fala de mim, pensa em mim 24 horas por dia”<sup>16</sup>.

Figura 7: crianças dançando funk na escola.



Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

---

<sup>16</sup> Música “24 horas por dia” da cantora Ludmilla.

Figuras 8 e 9: pézinhos dançantes.



Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

Ao final da aula, pedi aos alunos que observassem as obras de Gê Vianna, expostas sem o título que a artista lhes deu e que propusessem coletivamente um título para cada uma delas.

Figuras 10 e 11: meninos de ouro.

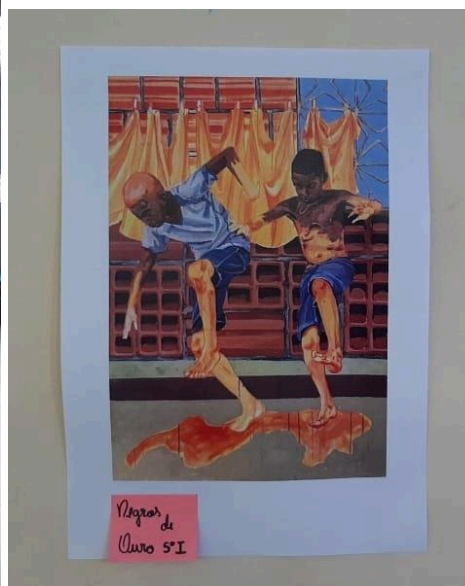


Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

Surgiram alguns títulos como “Negros de Ouro”, “Mundo Negro”, “Valsa da Negritude”, “Pretos na Relíquia”, “Rolê Cultural Dançante”, “Gêmeas Okerê”, “Kenner Carioca”, “Ph Ch Off Gold”, “Diáspora Musical”. Este último causou-me um espanto, pois de início inferi - erroneamente - que as crianças não poderiam saber o que era a palavra “Diáspora”. Possivelmente porque eu só pude compreender seu significado após adentrar a



universidade. Entretanto, ao questioná-las, disseram que aprenderam na aula de história e que significava o deslocamento dos africanos escravizados ao Brasil.

Figuras 12, 13, 14 e 15: Outros títulos que as crianças deram para as obras da Gê Vianna.

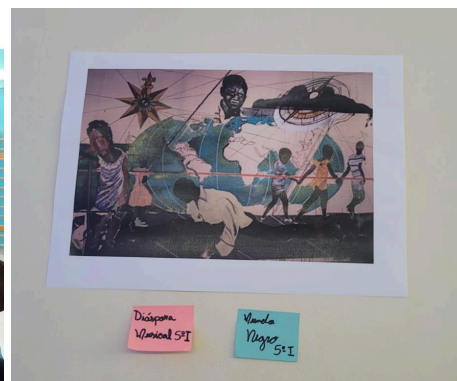


Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

Quase no final da aula, um grupo de três meninos veio se apresentar: “Nós somos o Bonde do Itaquera, professora, aqui é ZL.”

Após o término do encontro, retornamos à sala de aula da professora regular e um desses três meninos me chamou num canto para dizer: “Muito obrigada por essa aula, ‘Pro Giu’, a gente tava precisando.”

*A priori*, fiquei muito contente com o agradecimento, mas depois refleti sobre o que ele quis dizer com “a gente tava precisando”. Do que essas crianças estavam precisando? Seria um aval para ouvir funk no espaço escolar? Seria uma professora validando a descriminalização do funk? Seria essa reflexão histórica sobre o movimento? Seria só um espaço para dançar, brincar e se divertir? Um espaço para rebolar? Ainda não tenho clareza

sobre o que ele disse e nenhuma resposta concreta, mas é uma boa indagação que levarei para meus próximos anos como professora: O que as crianças precisam dentro do espaço escolar?

Outro momento marcante dessa experiência foi o fato de o som alto da música ter ecoado pelos corredores da escola, chegando aos ouvidos da aluna L., do 2º ano do Ensino Fundamental, com quem não tenho contato direto. A menina invadiu a sala e começou a dançar junto com as outras crianças. Duas estagiárias que a acompanhavam vieram correndo buscá-la, mas ao se depararem com L. dançando e brincando com as outras crianças, deixaram-na acompanhar a aula até o final do período. Elas relataram que se tratava de uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - com um grau elevado, cuja criança é quase não verbal e que, portanto, exige o acompanhamento de um auxiliar de educação inclusiva. Apesar de não ser o foco deste trabalho, fiquei encantada com a presença da jovem naquele momento e da reverberação dessa música no seu processo de conhecimento do mundo. As auxiliares relataram que a L. adorava música e que não conseguiu conter seus impulsos ao ouvi-la, precisou buscar de onde estava vindo o som.

Mais uma vez o potencial do funk emerge na experiência sensível de uma criança e produz um abalo na estrutura escolar. Admirei-me com a postura das auxiliares em permitir que a aluna ficasse esse tempo todo conosco na atividade. Supus que haveria uma tentativa de convencê-la a retornar para sua própria turma, mas percebi que as outras crianças também ficaram animadas com a presença da L. na aula, acolhendo-a da melhor maneira possível.

É importante salientar que esta não foi a primeira nem a última vez que incluí o funk em minhas práticas pedagógicas. Após as aulas do 5º ano, fui convidada pela professora de Educação Física a ministrar essa mesma aula para o 9º ano, com o intuito de refletir sobre a faixa etária mais adequada para essa atividade. Foi uma ótima oportunidade para compreender a recepção deles em relação à história, às músicas e verificar a disponibilidade desses adolescentes para se colocarem enquanto jogadores dançantes. Quais seriam as semelhanças e as diferenças dessa interrupção da rotina escolar para se dançar funk aos 10 e aos 14 anos?

Ao realizar tal encontro, percebi que os estudantes do 9º ano estavam bastante engajados na prática, muito semelhante ao modo como os alunos do 5º também estavam. Poderia dizer que os adolescentes voltaram a ser crianças, ao se permitirem dançar, pular e brincar uns com os outros. Acredito também que pela maturidade adquirida através da idade, os alunos do 9º ano se organizavam mais rápido, o que fez com que a aula fluísse num ritmo mais acelerado, sem tantas interrupções para retomar o foco ou pausas para o banheiro - fatos que ocorreram com as turmas do 5º ano. Esse fator possibilitou que ao final das atividades,

pudéssemos fazer uma roda de conversa. Questionei-os sobre o que tinha ficado desse encontro, quais reflexões estavam passando por seus corpos. Foi muito rápida a assimilação sobre as noções do racismo e colonialismo cultural, da marginalização do funk e do processo de descriminalização do movimento. Também ocorreu uma discussão sobre o gênero musical ser machista ou não. Uma das estudantes propôs a seguinte hipótese: “Tem funks que são machistas e não podemos ignorar isso, mas a sociedade se vale desse discurso para mascarar o ódio ao movimento, um argumento repleto de racismo. Temos que achar um equilíbrio e não generalizar”.

No capítulo 4, discutirei mais sobre a questão do machismo presente no funk.

Outra importante experiência com a *aula baile* se deu no contexto do Programa de Residência Pedagógica. Ofereci uma aula similar às turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I. Relatarei brevemente o que aconteceu nessa outra ocasião, não com o objetivo de comparar as experiências, mas para refletir sobre as potencialidades que podem emergir dessa aula em diferentes contextos.

## 2.1 O Funk, a cidade e a escola

*Entendo que a artista na qual ela se transforma, penso que ela adquire conhecimentos oriundos de uma oralidade, de uma corporalidade, assim como de uma musicalidade e de uma ancestralidade negras, e reproduz esses conhecimentos criando. Esse legado a gente tem tanto por motivos históricos quanto científicos. São valores afrocivilizatórios que a gente carrega. Penso em como, ao se movimentar, é rica a aquisição, o ambiente, os territórios. São aspectos que, dentro da configuração social que a gente vive, não são entendidos como conhecimentos de valor.*  
Sinaria Rúbia

Desde quando esta aula sobre funk foi elaborada e ministrada pela primeira vez, até as experiências na segunda escola, com os 5ºs e 9ºs anos, sua estrutura sofreu pequenas alterações. Desde o aprofundamento da história contada - diretamente proporcional ao aprofundamento da pesquisa - até o modo de contá-la e a escolha das músicas.

Contudo, a experiência primogênita, que se deu no programa de Residência Pedagógica, possui algumas especificidades que eu acredito estarem atreladas a dois fatores: tempo de aula e território.

As aulas de arte na Escola 1 eram “dobradinhas”, ou seja, as duas aulas de arte da semana aconteciam uma seguida da outra, no mesmo dia, o que gerava uma hora e meia de aula. Isso disponibilizou um tempo maior para o desenvolvimento do trabalho, e possibilitou

que houvesse tempo para uma roda de conversa final, na qual pudemos dialogar sobre a experiência vivenciada. Nesta roda, os alunos tiveram espaço para trazer suas contribuições sobre a temática, bastante atrelada à noção de território. Mas afinal, qual é o território do funk?

É indubitável que sua origem foi nos becos e vielas das periferias cariocas e paulistanas, mas com a força que o movimento foi atingindo e com o desenvolvimento desenfreado das mídias, sua propagação tomou proporções muito maiores do que imaginávamos.

Hoje o funk é internacionalmente reconhecido, ganhando espaço nas festas em outros países, na cena musical internacional, em premiações de música, e inclusive foi o ritmo que embalou o tema da ginasta Rebeca Andrade nas Olimpíadas. O ritmo do funk já é associado à cultura brasileira, por outras nações.

Contudo, ao retomarmos a questão territorial, a notoriedade do funk na atualidade lhe atribui a representação de toda uma nação. Quando falamos que o funk representa o Brasil, isso pode significar que ele abrange todo o território nacional. Contudo, é preciso localizar e reconhecer a origem do funk como um movimento preto e periférico.

Thiago de Souza afirma em seu livro que “não existe música que não seja feita por alguém com classe, raça e gênero” (2023, p.61). O autor contextualiza o funk como movimento advindo das favelas, e que estas, por sua vez, são fragmentos do período pós-escravidão, fruto da cultura afrodiáspórica. Isto é, o “Funk é entendido como uma Música Preta ou *empretecida*”<sup>17</sup>

Além disso, o autor também destaca a frase proferida pelo musicólogo Evandro Rodrigues Higa: “O tempo legitima as práticas culturais”. É possível observar que já houve alguns avanços com relação à descriminalização do funk, mas os ataques a essa manifestação cultural ainda são bastante recentes. Em 2017, houve uma proposta de criminalização do funk que chegou ao Senado Federal, apoiada por mais de 20 mil pessoas.

Danilo Cymrot, doutor em criminologia pela USP, lançou em 2022 o livro *Funk na batida: baile, rua e parlamento*. Nele, o autor afirma que retratar o funk como algo “vagabundo” ou criminoso não é arbitrário. Ele nos traz uma perspectiva histórica na qual outras manifestações populares, como a capoeira e o samba, também foram perseguidas, associando esta perseguição à sua origem negra, pobre e periférica. O autor relata como os sambistas eram associados à vadiagem e, por essa razão, presos.

---

<sup>17</sup> Souza, op.cit., p.61

Se é possível que o funk esteja gradualmente se tornando mais aceito por nossa sociedade e ganhando representatividade internacional, até pouquíssimo tempo atrás, foram abertos inquéritos contra o funk, houve batidas policiais nos bailes, prisão de DJ e MC, entre outros casos de repressão contra o funk:

Só no ano de 2019, em São Paulo, foram realizadas 7.500 batidas policiais em bailes Funk, fora a prisão do DJ Rennan da Pena no Rio de Janeiro no mesmo ano e, pouco depois a morte de 9 jovens pisoteados, em 1º de dezembro de 2020, no baile da DZ7, após uma ação policial em Paraisópolis, São Paulo. (Souza, 2023, P.36-37)

Esse último caso da ação policial em Paraisópolis, descrito por Souza, foi tema do espetáculo *9 ou 80*, da Clarin Cia. de Dança, que conheci a partir da recomendação do professor e crítico de dança Henrique Rochelle. A partir da recomendação do professor, entrei em contato com o grupo e acompanhei algumas apresentações do espetáculo, além de manter diálogo constante com a bailarina Lilian Martins, durante a escrita deste trabalho. Utilizei trechos deste espetáculo nas aulas, eles serviram de inspiração para trabalhar sobre a ciência do rebolado e o funk adentrando o teatro. No espetáculo, o grupo traça um paralelo entre as capitais do funk - São Paulo e Rio de Janeiro -, aborda as 9 mortes decorrentes da invasão policial no baile em Paraisópolis, SP, e o caso dos 80 tiros no carro de uma família em Guadalupe, RJ - que resultou na morte de um homem. O modo como o grupo desenvolve essas duas narrativas paralelamente, através da dança, me faz refletir sobre como a arte é poderosa e como transforma a violência em poesia - não uma poesia romantizada que suaviza os fatos, mas preenchida de resiliência e resistência.

Isto se assemelha com o que a autora Taísa Machado afirma sobre o artista que se desenvolve na guerra, ainda que em sentido simbólico. Ela adverte que não é positivo o que acontece em certos territórios, mas que sua pesquisa é justamente sobre as linguagens que nascem nesses ambientes de vulnerabilidade:

Tem um médico, o Ruy Marra, e eu estudo muito a partir da pesquisa dele. Ele pesquisa como trabalhar no corpo a qualidade dos movimentos para pessoas que vivem em ambientes de vulnerabilidade. É um jeito que ele criou pra falar de como o esporte ajuda pessoas que moram na favela, de como trabalhar o corpo para que crie essa tecnologia do cálculo do hormônio, pra fazer uma manutenção o mais prática possível e evitar, por exemplo, a depressão que atinge muitas pessoas nesses lugares. (Machado, 2020, p.83)

Nesse sentido, acredito que o território da Escola 1 e da Escola 2, em muito se divergem - apesar da proximidade geográfica. Se pensarmos no conceito de território enquanto um espaço delimitado por fronteiras, a partir de uma relação de propriedade,

podemos expandi-lo para algo que vai além da dimensão física e inclui as dinâmicas de poder, controle, pertencimento e organização social sobre determinado espaço.

Sob essa ótica, ao analisar o contexto das duas escolas em que atuei, a primeira recebe muitos alunos da comunidade São Remo - favela da Zona Oeste de São Paulo -, e do bairro do Rio Pequeno. Isto é, a escola recebe, em sua maioria - mas não apenas -, crianças advindas de classes sociais mais baixas e em maior situação de vulnerabilidade. Ademais, o número de crianças pretas e pardas é visivelmente maior do que o número de crianças brancas.

É importante salientar que na periferia existem divergências nos recursos materiais das famílias, “o que quero dizer é que na favela não é tudo igual: em todo lugar, em toda a sociedade capitalista vai haver desigualdade na renda das pessoas” (Souza, 2023, p.78).

Já a Escola 2 possui turmas mais heterogêneas no que diz respeito à classe social e também racial. Devido ao vínculo com a universidade, ambos os corpos, discente e docente, são majoritariamente formados por pessoas da comunidade universitária. Mas há também uma preocupação com a pluralidade e a heterogeneidade das classes, que se explicita no Plano Político Pedagógico da escola:

A Escola levará em conta a heterogeneidade sociocultural e econômica bem como todo tipo de diferenças individuais presentes entre seus alunos, promovendo a apropriação do saber respeitando tais heterogeneidades e diferenças (PPP 2016, p.25).

Assim, as turmas são constituídas de modo que: vinte vagas são destinadas a filhos(as) de funcionários(as) da Faculdade X, vinte vagas para filhos de funcionários da Universidade Y e vinte vagas para a comunidade em geral, que acontecem por meio de uma lista de espera e sorteio das vagas.

Acredito que o contexto influencia a prática da *aula baile* e as discussões que dela emergem, pois as crianças que estão imersas na cultura periférica vivenciam em seus cotidianos a história sendo contada. É a história de seus territórios. Pude aprender muito sobre o território do Rio Pequeno a partir da escuta e da contribuição que as crianças trouxeram para a sala de aula.

Quando a *aula baile* aconteceu na Escola 1, após o jogo “Não pode ficar parado”, nos sentamos para uma roda de conversa e conversamos sobre como a arte e a política estão intrinsicamente conectadas. Muitos estudantes trouxeram depoimentos sobre casos de racismo vivenciados na escola e também no bairro. Um estudante relatou que o tio havia sido

abordado na rua por um policial, apenas por segurar uma nota de cem reais na mão e um maço de cigarros: “E é só porque o tio é mais pretinho!”.

Durante a conversa, surgiu também o tema da intolerância religiosa. A aluna “E.” relatou ter medo de uma vizinha por conta de sua crença religiosa e do que seus familiares comentavam sobre a macumba, que ela praticava. Neste momento, um de meus colegas residentes entrevistou e explicou que essa prática fazia parte de uma religião, uma crença, e que, do mesmo modo que na igreja católica os fiéis acendem velas e fazem oração, as religiões afro-brasileiras também possuem suas próprias práticas ritualísticas.

Também expliquei à turma que algumas máximas que circulam sobre a macumba ser algo ruim reiteram pensamentos preconceituosos, que contribuem para a manutenção do racismo religioso e da inferiorização das religiões afro-brasileiras, como a Umbanda e o Candomblé. Nesse momento, outra aluna levantou a mão - vou chamá-la de “A.”. Sempre isolada de seus colegas, ela relatava um sentimento permanente de exclusão durante as aulas. Neste dia, ela disse:

*A: “Professora, eu queria falar uma coisa, mas tô com vergonha, acho que não vou mais falar”.*

Como a incentivei, explicando que todos na sala deveríamos escutar e respeitar sua fala, esta aluna comentou:

*A: “É que eu sou da Umbanda, mas eu nunca falo pra ninguém, porque eles ficam me xingando por causa disso”.*

Perguntei a ela como se sentia quando as pessoas agiam assim e ela respondeu:

*A.: “Eu fico muito triste, mas vocês não precisam ter medo, Oxalá é igual Jesus”.*

Após essa fala, a estudante “E” tornou a levantar a mão e disse que agora estaria disposta a respeitar os praticantes da macumba:

*E: “Agora que a “A” falou, eu não vou mais ter medo e vou respeitar, prof! Só não garanto que a minha família vai também”<sup>18</sup>.*

Como a conversa continuou a se desenrolar, os alunos começaram a perguntar porque uns tinham a cor da pele mais “morena” do que outros. Também questionaram questões referentes à cor e à etnia, e o porquê das cores serem diferentes. Chegou ao ponto de iniciarmos uma discussão sobre o projeto de branqueamento da sociedade brasileira através da miscigenação. Como alguns relataram que eram filhos de casais interracialis - mãe branca, pai negro ou o contrário -, começaram a descrever a origem de suas famílias, dos avós que vieram do nordeste, do norte e do sul do país. Foi muito bonita a experiência de escutar os relatos de ancestralidade de suas famílias e como elas chegaram ao Rio Pequeno.

---

<sup>18</sup>Trechos retirados das anotações do Caderno de Campo elaborado durante o programa de Residência Pedagógica, em novembro de 2023.

Embora esse diálogo tenha proporcionado belos relatos e discussões bastante aprofundadas com as crianças, de modo algum gostaria de transmitir uma perspectiva salvacionista, mas acredito no potencial transformador da arte e numa educação libertária e crítica. Acredito que o *dialogismo*<sup>19</sup> proposto por Paulo Freire é um ótimo modo de construir um conhecimento coletivamente. Nesse sentido, acredito que promover a roda de conversa no final da aula, abriu um espaço para que outros afetos e ideias circulassem. Os próprios estudantes foram assimilando as dinâmicas e as discussões dos encontros e, a partir disso, construindo suas próprias opiniões acerca do que fora discutido. Eles mesmos também foram desconstruindo as perspectivas preconceituosas uns dos outros, na medida em que dialogavam. Nós, educadores, somos apenas mediadores dessa experiência. Fico contente que a estudante tenha se sentido confortável para assumir sua crença perante a turma e notei uma melhora em suas relações interpessoais após o ocorrido.

Apesar das divergências entre as duas experiências com a *aula baile* e dos contextos diversos, acredito que a cultura do funk esteja presente no universo infantil de ambas as escolas, assim como as questões de gênero e raça emergem, mesmo as escolas apresentando contextos tão distintos. Ainda que a possibilidade de diálogo após a experiência da *aula baile* não tenha ocorrido na Escola 2, outros aprendizados foram adquiridos, especialmente nos conhecimentos apreendidos pelo corpo.

Quando falamos em território do funk, é preciso salientar que cada favela tem seu próprio modo de produzir funk. O que se diz nas letras, a melodia, a frequência das batidas, tudo isso é influenciado pelo território. O funk que se escuta nos bailes da Zona Leste, por exemplo, é bem diferente do da Zona Norte e da Zona Oeste. Nesse sentido, as crianças da Escola 1 convivem num território de baile - o “Baile da Remo” acontece quase todos os finais de semana. Lá, os alunos relatam que o funk e o pagode são os ritmos mais escutados pela comunidade e sempre tocam nas festas. Algumas crianças revelaram que seus pais, tios e amigos mais velhos frequentam os bailes, inclusive alguns deles vão junto com seus familiares. Muitos deles vivenciam o funk e a cultura dos bailes na prática, e isso implica diretamente no conhecimento que as crianças têm sobre essa manifestação cultural.

---

<sup>19</sup>Conceito elaborado por Freire em *Pedagogia do Oprimido*, e desenvolvido ao longo do capítulo 3. O autor explora como o diálogo é um elemento central para o processo de conscientização, essencial para superar a opressão e possibilitar uma educação crítica e libertadora. Ele argumenta que o diálogo verdadeiro promove o respeito e a escuta, sendo o oposto de uma educação bancária, que impõe conhecimento de forma unilateral. Freire enfatiza que a prática do diálogo exige amor, humildade e fé nos seres humanos, e só ocorre num ambiente onde educadores e educandos se reconhecem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. (Freire, 2005).



Quando eu digo alguns é porque não considero apropriado generalizar a participação no funk como uma experiência comum a todas as crianças da escola. Inclusive, quando ministrei as aulas sobre funk, algumas crianças não quiseram participar, pois não gostavam do gênero musical. Outras porque não achavam um conteúdo apropriado para a escola e seus pais repudiavam o funk dentro de casa, ou porque o pastor da igreja dizia que o funk era pecado, e por isso, não concordavam com o acontecimento da *aula baile*, passando todo o tempo de dança sentados. Apesar das discordâncias, era interessante observar o espaço da sala de aula, pois mesmo as crianças que estavam apenas observando, aprendiam com aquelas que dançavam.

## 2.2 Funk é coisa de criança?

*Quando o sorriso não é de graça quando é pra você  
Junto na dança, a esperança e o cotidiano  
Com um montão de engravatado o samba atravessando  
Só acredito nas criança', que são o futuro  
Procurro me manter saudável onde ninguém 'tá puro, eh  
Minha ideologia é o nascer de cada dia (tem que acreditar)  
E minha religião é a luz na escuridão*

*Gilberto Gil e MC Hariel*

Nas aulas de Ciências da Escola 2, a professora propôs que trabalhássemos conjuntamente sobre o tema: a passagem da infância para a adolescência. Ela ficaria responsável pelas mudanças que ocorrem no corpo humano, por meio da perspectiva científica e anatômica. Em contrapartida, fiquei responsável por abordar alguns aspectos de gênero e sexualidade no que tange à socialização e à relação interpessoal, elaborando com as crianças noções sobre *objetificação* e *consentimento* - as quais serão melhor desenvolvidas nos próximos capítulos. Estes breves verbetes a seguir são essenciais para refletir sobre esse momento de transição:

**INFÂNCIA - BRINCAR E BAGUNÇAR:** Durante a infância, grandes mudanças ocorrem dentro da sua cabeça. O cérebro absorve tudo que você vivencia. Ele ainda não sabe o que você quer fazer - dançar, jogar handebol, cantar - então simplesmente começa a armazenar todas as informações caso você precise delas mais tarde. [...] Uma criança é curiosa e pega tudo que há no chão, sem distinguir o ouro do cascalho, coisas importantes de coisas sem importância.

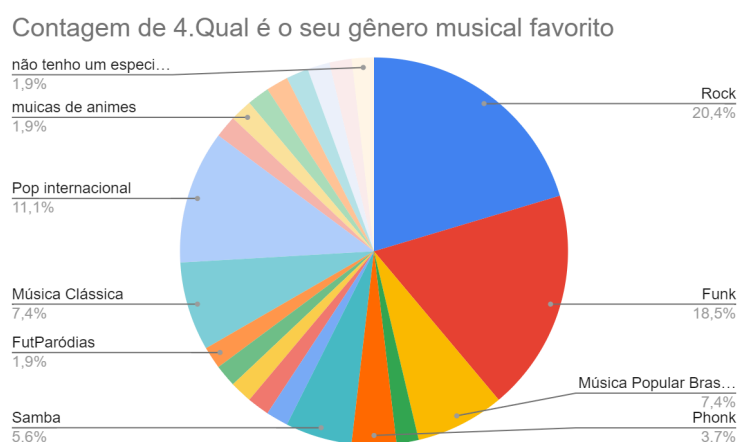
**ADOLESCÊNCIA - ARRUMAR E JOGAR FORA:** Na adolescência o processo se inverte. O seu cérebro já está abarrotado de informações e talvez você não precise de todas. É hora de uma boa faxina. À medida que você descobre quem é e o que gosta de fazer, o cérebro começa a se livrar de pontes desnecessárias e do uso dispensável de células cerebrais. Pela primeira vez desde que nascemos, nosso córtex cerebral encolhe! O cérebro basicamente se especializa em ser VOCÊ. Em

meio a toda essa bagunça, do que preciso mesmo? O que é importante para mim? (BROCHMANN & DAHL, 2021, p.167)

Trazar as noções de infância e adolescência paralelamente à discussão do funk é imprescindível para os conceitos que discutirei adiante. De acordo com as autoras Nina Brochmann e Ellen Støkken Dahl, no livro *TUDO MUDA: Um guia alegre e sincero sobre a puberdade*, o que muda no cérebro é a capacidade de discernir e fazer escolhas. As autoras são médicas graduadas pela Universidade de Oslo na Noruega e trabalham como educadoras sexuais para jovens, na tentativa de desfazer mitos acerca da saúde sexual feminina. É importante ressaltar que, embora as autoras abordem questões de gênero em seu livro, incluindo questões de corpo e identidade, cisgeneridade, transgeneridade e não binariedade, este trabalho não pretende abarcar tais questões de maneira tão aprofundada. Ainda que compreenda que são pautas legítimas e relevantes para serem trabalhadas durante a transição da infância para a adolescência, elas foram incluídas nas discussões em aula na tentativa de proporcionar um ensino mais equitativo e responsável, mas não foram o foco das discussões sobre gênero que serão apresentadas.

Vamos retomar a questão do discernimento e da capacidade de fazer escolhas. A maior preocupação que observo nas pessoas adultas com relação ao funk na infância é a questão da sexualização precoce das crianças, apontando o gênero como um dos responsáveis por este fenômeno.

De acordo com dados recolhidos por meio de um questionário diagnóstico, aplicado previamente às aulas sobre funk, na Escola 2, as crianças relataram já possuir um contato com este gênero musical:

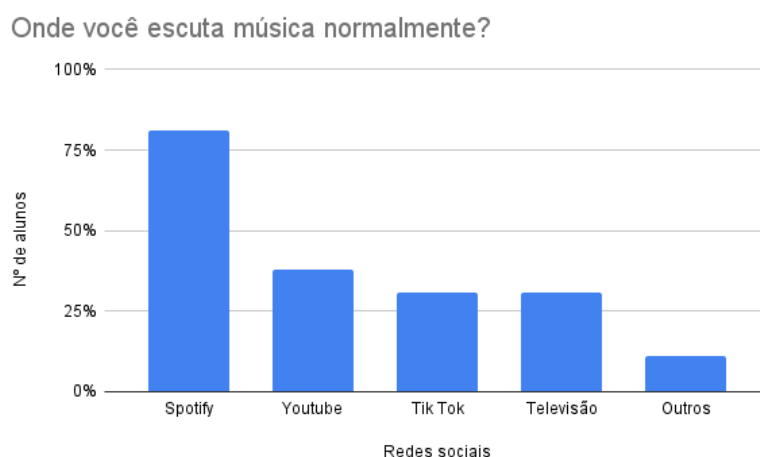


Fonte: elaborado pela autora (2024)

Participaram dessa pesquisa 54 crianças. O funk aparece em segundo lugar como o gênero musical favorito das crianças, ficando somente atrás do rock. Isto é, 10 dos 54 alunos responderam que o funk é o seu gênero musical favorito<sup>20</sup>.

Na tentativa de compreender a origem da relação das crianças com o funk, perguntei também sobre o gosto musical dos pais e dos meios através dos quais eles ouviam música:

No caso dos pais, o funk divide o 4º lugar com a MPB de gênero mais escutado, com a porcentagem equivalente a 9,3% das crianças.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

No que diz respeito aos meios de comunicação, a maioria das crianças ouve música por aplicativos como *Youtube*, *Spotify* e *Tik Tok*, deixando claro que, aos 10 anos, elas já possuem acesso a essas redes.

Também perguntei sobre o bairro, se havia algum artista residente, ou se os vizinhos escutavam música alta - se sim, qual? Boa parte relatou sobre os vizinhos, sendo o funk e a música gospel os gêneros predominantes.

Ao perguntar sobre os artistas que eles conheciam no funk, apareceram nomes como: MC IG, MC Hariel, MC Paiva, DJ FKU E SKORDE, Ana Castela, Melody, MC Lipi, DJ Arana, MC DANIEL, Ludmilla, Anitta, DJ GBR, MC Kevin, MC Luuky e MC Pipokinha.

Quando perguntado se conheciam alguma música de funk, as crianças responderam desde “*Funk do Patinho*” até “*Let’s go 4*”. Isto revela que as crianças já tinham um contato prévio com o funk, ou seja, que ele faz parte de seu repertório cultural.

Nesse sentido, ao trabalhar com o funk na escola, não apresentei às crianças um novo conteúdo, mas trabalhei a partir de algo já presente em suas vidas, proporcionando uma

<sup>20</sup>Como foi dada a possibilidade das crianças darem outras respostas, além das oferecidas, as cores que estão com porcentagem menor no gráfico se referem à resposta específica de uma criança.

perspectiva histórica sobre o movimento, perscrutando sua origem e refletindo sobre sua relevância política, bem como sobre as questões de gênero e raça que emergem do funk.

De acordo com Thiago de Souza,

[...] no mundo do funk a infância talvez nem exista - no sentido da construção social da identidade infantil, como é pensada pelas classes endinheiradas. Explico melhor: se um pedófilo quer ver uma criança, o funk oferece pequenos adultos. A infância “ideal” depende da realidade material, de quanto dinheiro se tem no bolso, depende do que se come, do que se veste, enfim... Uma criança que precisa vender bala nas ruas tem infância? (Souza, 2023, p.94)

Vamos trabalhar com essa noção de “pequenos adultos” apresentada pelo autor. Essa noção refere-se às crianças MCs que trabalham com o funk. O autor analisa a exposição dessas crianças à mídia, focando especificamente naquelas envolvidas no Mercado Artístico do funk. Sua reflexão sobre as desigualdades de tratamento entre as crianças do funk e outras figuras artísticas - de outros gêneros musicais - que também foram expostas à mídia desde a infância, é pertinente. Enquanto as crianças MCs enfrentam uma condenação e estigmatização, os ídolos jovens de outros gêneros musicais não sofrem o mesmo tipo de crítica - ele atribui esse criticismo ao racismo cultural. Esse fenômeno revela uma dialética na vivência desses jovens artistas, em que a sexualidade é um tema delicado e pouco trabalhado com as crianças, no entanto, também é um poderoso atrativo comercial. Assim, de acordo com o autor, as crianças que produzem funk, frequentemente abordando temas relacionados ao sexo, de certa forma, estão tentando alcançar ascensão social num mercado artístico que as marginaliza. Entretanto, essa questão é bastante complexa. Não se pode afirmar de maneira simplista que a produção musical dessas crianças seja um reflexo apenas de uma busca por ascensão social.

No que diz respeito à pedofilia, o autor diz que o funk “adultiza” as crianças e que, por esta razão, o pedófilo se desinteressaria por ela - conforme o autor, pedofilia “é a atração sexual pela infância”(2023, p. 93.). Contudo, proponho outro olhar para esta questão. Compreendo que o movimento do autor está em defesa contra os ataques ao funk e as máximas colocadas de modo chulo na internet de que “o funk é pedófilo” ou que “o funk faz apologia à pedofilia”. De fato, esses argumentos não são adequados e são possivelmente infundados. No entanto, discordo do autor que a criança é adultizada pelo funk e isto não a priva de ser vítima de um pedófilo. Vale ressaltar que olhar a criança como adulto ou sexualizá-la será sempre uma ação ou um gesto do adulto, e nunca da própria criança.

Há uma distinção entre adultizar e sexualizar, e as crianças no funk podem passar por ambos os processos. Ainda que o sexo seja um tema pertinente à vida adulta apenas, quando a

criança performa ações associadas à vida adulta, ela pode remeter a um adulto. Similar ao ato de representar, a criança representa um adulto, assim como representa um cachorro, uma fada ou um pirata nas brincadeiras de faz de conta. As crianças desde sempre representam adultos. Contudo, a criança não deixa de ser criança. O ato de representar não desconfigura o ser, pois é um estado temporário.

Quando vamos ao teatro, por exemplo, sabemos que aquilo é uma representação e não a realidade de fato. Acredito que um ser humano adulto consegue distinguir a realidade da representação. Se o espectador sexualiza uma criança, independente do meio em que ela esteja inserida, seja na música, na dança, no teatro, no funk, na novela, ainda assim, é uma atitude desrespeitosa. Desejar uma criança sexualmente faz parte da sexualização, tal como colocar na criança elementos sexuais, sejam adereços materiais ou modos de se comportar.

Ademais, o autor não abrange em sua reflexão as crianças que consomem funk. Muitas delas não ouvem apenas músicas feitas por seus pares, mas também de artistas adultos. Esses artistas não estão necessariamente preocupados em criar músicas para o público infantil. Aqui entra a noção de classificação indicativa de uma obra artística. No cinema e no teatro, isso talvez seja mais ordenado que na música, até pela questão da facilidade do acesso. E talvez, não recaia sobre os artistas essa responsabilidade, pois, se assim fosse, todas as músicas teriam que ser feitas considerando o público infantil. Isso levanta questões sobre o conteúdo consumido pelas crianças e suas implicações.

De acordo com os dados desta pesquisa, revelou-se que muitas crianças são expostas a músicas com letras que abordam temas como o sexo, as drogas e a violência de uma maneira bastante explícita. Não estou de modo algum colocando juízo de valor e/ou moral na produção dessas músicas, pelo contrário, acredito que elas apresentam uma riqueza em sua composição musical e uma potência política ao explicitar vivências de nossa realidade. No entanto, estou colocando em perspectiva a relação dessas músicas na infância, qual é o impacto que elas têm na vida das crianças?

Nem todo funk sexualiza, nem todo funk é sobre sexo, mas muitos são. O funk possui alguns sub gêneros como o funk ostentação, o funk consciente, etc. O sub gênero Funk Putaria, por exemplo, muitas vezes descreve o ato sexual explicitamente. O que observo das crianças com as quais tenho contato é: elas ouvem algo na letra da música e não sabem o que significa, o que poderá despertar nelas uma curiosidade em saber o que é. Em alguns casos, a criança pergunta a algum adulto próximo -, uma professora, a mãe - ou até mesmo a outra criança. Muitas vezes, há uma recusa em falar sobre o assunto, até por se saber pouco sobre como abordar sexualidade na infância - os estudos sobre esse assunto ainda são muito

recentes e pouco disseminados. Até mesmo no ambiente escolar, existem dúvidas e um extenso debate se os professores devem abordar apenas os aspectos biológicos do ato sexual e da anatomia humana, ou incluir as questões socioemocionais. Quando eu era aluna no ensino fundamental, as aulas sempre giravam em torno das doenças sexualmente transmissíveis e como evitar uma gravidez indesejada. Hoje em dia há, pelo menos, uma preocupação em abordar o consentimento e o assédio, com o intuito da criança poder se proteger, de alguma forma.

Durante minha residência na Escola 1, presenciei algumas cenas de meninas reproduzindo coreografias aprendidas no *tik tok* e cantando letras como: “Faz um vuk vuk sentando de quatro, Vem no chupe chupe, babado e molhado, Joga de ladinho que eu vou encaixando, Cara de safada, vai movimentando”<sup>21</sup>. Não posso afirmar que as crianças tenham a dimensão total daquilo que estão cantando e reproduzindo, nem tampouco que desconhecem por completo o conteúdo dessas letras.

Se, de acordo com Brochmann e Dahl, a criança é curiosa e absorve tudo o que vivencia, sem distinguir o que lhe é valioso e o que não é, ao ter contato com o funk, dificilmente ela conseguirá distinguir o que lhe é pertinente e o que não é. Portanto, a necessidade de um adulto mediar a relação das crianças com aquilo que elas vivenciam me parece importante. É por este fator que discordo da proibição das discussões acerca do funk, pois isso só nos afasta de nossas crianças, ressaltando que elas irão atrás de outros meios de obter uma resposta.

As interações das crianças com o conteúdo musical suscitam uma série de dúvidas sobre a abordagem da sexualidade na educação. Muitas vezes, há uma hesitação em discutir esses temas abertamente, tanto por parte de educadores quanto de pais, resultando num ambiente repleto de tabus. Essa repressão pode levar as crianças a buscar informações na internet, onde se deparam com o universo da pornografia, que não proporciona respostas adequadas. A pornografia, em sua maioria, apresenta uma visão distorcida das relações sexuais, onde as mulheres são frequentemente subalternizadas e o prazer feminino é negligenciado.

De acordo com Brochmann e Dahl,

Na Noruega sabemos que crianças e jovens consomem pornografia desde bem cedo, e é assim que muitas pessoas aprendem a maior parte do que sabem sobre sexo. O problema com a pornografia é que não é sexo de verdade. É encenação. De fato, muito pouco num filme comum de pornografia lembra o sexo que pessoas adultas fazem. (Brochmann e Dahl, 2021, p.236)

---

<sup>21</sup> Letra da música Faz um Vuk Vuk (Teto Espelhado), de Kevin o Chris.

O mesmo acontece no Brasil. A partir do relato de crianças em sala de aula, muitas delas já tiveram contato com sites de pornografia. Contudo, convoco o leitor a refletir que na Noruega não temos funk da mesma forma que temos no Brasil, ou seja, será que essa responsabilidade recai somente sobre o funk?

Marina Marcondes Machado, em seu texto *A Criança é Performer*, coloca em perspectiva o modo de olhar para a vida infantil, criando diálogos com o filósofo Maurice Merleau-Ponty, propondo que:

A visão de infância que vou desenhar parte da certeza de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um “mundo da criança”: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo; [...] E, nesse mundo compartilhado, andam acontecendo coisas incríveis no âmbito das artes. Saber delas, apropriar-se dessas coisas incríveis é uma interessante contribuição que o adulto pode fazer, por meio da iniciação a uma educação estética, possibilitando à criança transitar no campo da arte contemporânea. (Machado, 2010, p.117).

Doravante, esta perspectiva proposta por Machado se torna determinante para a abordagem do funk nas escolas - com crianças - e das práticas corporais e estéticas. É preciso torná-las parte do processo de ressignificação do funk, e apresentar uma perspectiva sobre essa manifestação que retire os estigmas que recaem sobre ela. A autora também propõe que nós, enquanto educadores, tomemos uma distância dos estereótipos daquilo que é bom para a criança ou de quais conteúdos são adequados e próprios do infantil, e que nos aproximemos de uma abordagem antropológica, compreendendo como as crianças vivem sua vida, seus conflitos, suas dúvidas e suas criações. Ao assumirmos que vivemos num mesmo mundo compartilhado, no qual o funk é constituinte de nossa sociedade atual, criamos um espaço potencial que abre novas formas poéticas e afetivas das crianças se relacionarem com o mundo.

A educação sexual, portanto, enfrenta desafios significativos. Enquanto novas abordagens, como a discussão sobre o consentimento e o assédio, ganham espaço, ainda persiste uma resistência em abordar a sexualidade de maneira abrangente e construtiva. Os livros infantis que tratam do tema, como "Não me toca seu boboca" e "Gogô", são passos importantes, mas a eficácia dessas iniciativas depende da disposição de educadores e pais em enfrentar os tabus existentes. Talvez, a discussão sobre funk e a educação sexual possam caminhar juntas vislumbrando novos horizontes para a educação no Brasil.

Assim, a complexidade da relação entre crianças e funk, bem como a questão da sexualidade na infância, exigem uma análise crítica e uma abordagem educativa que reconheça as nuances e os desafios envolvidos. É fundamental promover um diálogo aberto

sobre sexualidade e cultura, capacitando as crianças a compreenderem melhor o mundo ao seu redor, sem a necessidade de recorrer a fontes potencialmente prejudiciais.



### CAPÍTULO 3. “VOCÊS PENSARAM QUE EU NÃO IA REBOLAR A MINHA BUNDA HOJE, NÉ?”

*Ciência do Rebolado é essa sabedoria que tá por trás do movimento. [...] é uma ciência porque a partir da dança e do movimento você faz o tecido social da sua comunidade, você cuida da saúde, passa uma sabedoria de mãe para filha, de uma mulher pra outra. Tem uma cosmologia dentro da parada.*  
Taísa Machado

O funk é comumente conhecido como um ritmo dançante, alegre, expressivo. Mas o que se dança no funk? Existem alguns estilos de dança que surgiram do funk e vêm ganhando espaço e reconhecimento na sociedade. O baile charme, por exemplo, era muito forte nos anos 90, um movimento espontâneo em que várias pessoas seguiam a mesma coreografia. Esse fenômeno me faz lembrar de alguns jogos teatrais, como o “coro e o corifeu”, no qual um corifeu destaca-se dos demais, que propõem uma movimentação e o coro deve seguir. Também há o jogo “campo de visão”<sup>22</sup>, no qual um grupo de pessoas experimenta coletivamente gestos, movimentos, sons e sensações a partir da exploração do espaço. Esses jogos possuem uma grande elaboração teórica em seu desenvolvimento para o treinamento de ator. O que me impressiona é o Baile Charme ter sido criado na rua, no ambiente festivo, a partir do improviso dos que ali estavam presentes. De acordo com o site Kondzilla, uma importante plataforma de divulgação do movimento e da música Funk no Brasil -, “o movimento acabou reprimido pelas autoridades cariocas da época e retornou à comunidade”<sup>23</sup>.

Além do *Baile Charme*, outro movimento de dança que se destaca até os dias de hoje é o *Passinho* que, assim como o funk, possui diversas vertentes, como o *Passinho Foda*, que teve um crescimento exponencial no Rio de Janeiro, ao propor um modo de dançar livremente, sem precisar seguir uma coreografia - diferente dos bailes nos anos 80. Em São Paulo, um jovem conhecido como “Magrão” criou em 2014, no bairro da Vila Romano - Zona Leste, um novo passo, usando a dança carioca como base, mas com um jeito novo e paulistano de se dançar: *O Passinho do Romano*. O *Passinho* teve tanta repercussão que hoje existem batalhas de *Passinho*, oficina de *Passinho* e muitos artistas independentes ou grupos que trabalham com funk promovem essas aulas de *Passinho*. O *Passinho Foda* do RJ foi

---

<sup>22</sup> De acordo com o professor da Unicamp Marcelo Lazzaratto: o trabalho efetiva-se a partir de estímulos que os atores recebem do condutor que orienta o grupo a se movimentar no espaço de acordo com suas escolhas e, em seguida, entrar em sintonia para corporificar os impulsos recebidos de forma coral. Capaz de movimentar o intérprete para um mergulho de sensações e de percepções até então jamais exploradas, o Campo de Visão propicia a experimentação, o contato corporal, a exploração do espaço e dos sons, num fluxo contínuo/descontínuo de construção, desconstrução e reconstrução. (Lazzaratto, 2016, p.95)

<sup>23</sup> Disponível em: <https://kondzilla.com/dancas-que-marcam-o-movimento-funk/> acessado em 30/10/2024.

reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Rio de Janeiro por meio da lei nº 10.289/2024, sancionada em 15 de março de 2024.

Porém, um movimento que faz parte do funk desde seu princípio, e não apenas do funk, mas de outros gêneros de dança que foram subalternizados socialmente - em detrimento do ballet clássico, por exemplo, muito disseminado, estudado e apresentado nos grandes teatros e nas cortes europeias - é o rebolado, que tem origem distinta, mas existem algumas hipóteses sobre seu surgimento. Porém, assim como o funk, na medida em que carrega influências africanas, indígenas, indianas, etc, o rebolado é extremamente criticado e marginalizado por nossa sociedade, de modo que é possível observar uma castração desse movimento circular do corpo.

Em sua investigação e desenvolvimento do afrofunk, Machado traz o termo Ciência do Rebolado, na tentativa de contextualizar e compreender a ancestralidade por trás desse movimento durante suas aulas, em que vai narrando as origens e implicações sociais do movimento enquanto suas alunas estão dançando.

Durante a aula que ministrei sobre funk, propus às crianças, antes de questioná-las sobre a origem do rebolado, um exercício de representação. Pedi que representassem com o corpo, um instrumento musical, mas não qualquer instrumento musical: um berimbau. Apresentei as partes que compõem o berimbau<sup>24</sup>, coloquei o som do instrumento ecoando e deixei um momento de livre experimentação do corpo. Esse exercício surgiu a partir de um vídeo publicado por Thiagson, em sua página do *Instagram*, no qual ele apresenta uma metáfora entre o berimbau e o corpo periférico: o berimbau, “diferente da maioria dos instrumentos de corda, em que a corda é esticada e tensionada, é o corpo do berimbau que é envergado para tensionar a corda, é a flexibilidade do corpo periférico que se adapta às tensões da vida” (Thiagson<sup>25</sup>, 2023).

A partir dessa aula, os grupos foram divididos em meninos e meninas, a pedido da professora de Ciências, para que pudessemos criar espaços seguros de compartilhamento de dúvidas e experiências, uma vez que aqui já estávamos adentrando o campo do gênero e da sexualidade. Assim, os meninos tiveram uma experiência e as meninas, outra.

---

<sup>24</sup> O berimbau é composto por um arame preso em um pedaço de madeira envergado - chamado verga - e uma cabaça. Ainda fazem parte a baqueta, o caixixi e o dobrão, utilizados para tocar o instrumento e fazer a corda do berimbau vibrar.

<sup>25</sup> Thiagson é o nome artístico que o autor Thiago de Souza utiliza em suas mídias sociais. Como este conteúdo provém de sua página no *instagram*, utilizei o nome artístico para citá-lo e diferenciá-lo dos trechos retirados de seu livro. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CuVRBPqAgz2/?igsh=cTBteWfKYZEzOTF6> acessado em: 09/11/2024.

No decorrer do exercício do corpo berimbau, os meninos abriram uma roda e começaram a lutar capoeira uns com os outros. *A priori*, este não tinha sido o enunciado, mas permiti que continuassem por um breve tempo, pois compreendi que, ao soar do berimbau, a referência direta que eles têm, atrelada ao instrumento musical, é a manifestação da capoeira. Embora fosse interessante vê-los brincar de capoeira, retomei o enunciado após determinado tempo, pedindo que mostrassem o berimbau com o corpo. Se vocês fossem um berimbau, como andariam, como se moveriam? Como seria esse movimento - quadrado, redondo, esticado, curto, grande, pequeno?

Quando os alunos começaram a experimentar seus corpos como berimbau, pude observar que muitos deles curvaram suas colunas e dobraram os joelhos. Alguns começaram instantaneamente a rebolar. Outros passaram a andar curvados no plano médio. Isso também ocorreu na experimentação das meninas. Apesar de não terem lutado capoeira, elas começaram a fazer diversos movimentos circulares com os braços e as pernas. Algumas se agruparam em duplas, em que uma representou a corda e a outra, a verga.

Em seguida, pedi que se sentassem em roda e propus uma reflexão sobre a prática. Perguntei-lhes sobre como eram os movimentos realizados. Alguns relataram a vontade de girar, de rebolar, mas não sabiam bem o porquê. Nenhum deles permaneceu com o corpo completamente ereto. Como eles estavam estudando geometria e polígonos na disciplina de matemática, mostrei a eles esta figura:

Figura 16: Movimento Espiralar.



Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

As crianças prontamente disseram que não era um polígono regular, pois é uma forma circular, aberta e não possui lados.

Embora minhas experiências com dança e teatro tenham se dado a partir dos estudos de Laban e Klauss Vianna - teóricos tradicionais e muito disseminados nos cursos de teatro e dança -, a noção de corpo espiralar que explorei com as crianças vem a partir da ideia de que "fazer esses movimentos em espiral ajuda a alinhar o corpo, a mente e o espírito. Das sinapses até as moléculas de DNA, tudo no corpo é em espiral. (Machado, 2020, p. 44).

Também fui inspirada pela autora Leda Maria Martins, em seu livro *Performances do Corpo Espiralar*. Nele, a autora revela que o corpo é um “local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade” (Martins, 2021 ,p.72). Assim, ao performar, o corpo não apenas produz conhecimento, mas lhe é conferido o *status* de “ambiente de memória”. Ou seja, a criança ao produzir os movimentos circulares, está acessando uma memória ancestral, circunscrita nele. Como tem caráter material e estético, produz símbolos e significados.

A espiral também representa graficamente as noções de tempo de determinadas cosmologias africanas. De acordo com Kaercher e Pereira (2023), para os povos do Congo, a vida da criança segue o ciclo solar: o nascer do sol e o nascer da criança dá corpo e forma física a ela neste mundo físico. Em seguida, acompanhamos o trajeto circular do sol, que vai subindo no céu e paralelamente acompanhamos o crescimento da criança “momento da maturidade e das realizações, de se posicionar com firmeza no mundo” (Kaercher e Pereira, 2023, p.7); por fim,o pôr do sol, representa o processo de envelhecimento, após “uma longa jornada, pega-se o caminho que leva da velhice ao invisível: a morte equivalente ao pôr-se em direção para ‘além da muralha’, até que seja hora de um novo amanhecer.

Assim, a vida humana está associada por essa cosmologia, a um movimento circular. O que Martins propõe é a noção de espiralar, que ao performar sobrepõem esses ciclos, ou seja, conecta passado e presente. Ela considera esses pontos de cruzamento na espiral de “encruzilhada”. No entanto, a autora propõe que esses cruzamentos não se refiram apenas ao tempo, mas também ao espaço, e ela apresenta a cultura negra como um sinônimo dessa encruzilhada: “A cultura negra é o lugar das encruzilhadas. O tecido cultural brasileiro, por exemplo, deriva-se do cruzamento de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas, e mais recentemente orientais”. (Martins, 2021, p. 73)

Nesse sentido, podemos atribuir ao funk este local de encruzilhada, uma vez que reúne diferentes epistemologias em sua composição e manifestação. Ademais, o rebolado é uma encruzilhada também, não apenas por cruzar diversas culturas - como veremos adiante -, mas pelo que Martins descreve sobre o termo:

“A encruzilhada é o lugar sagrado das intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimentos diversos, sendo frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano que gravitam na circunferência de suas linhas de intersecção” (Martins apud Thompson, 2021, p. 73)

O rebolado é a ação concreta desse movimento circunferencial. Ele materializa através do corpo esse movimento que cruza outros tempos e culturas. Se pensarmos no

rebolado como um movimento ancestral, qual estética produzimos ao rebolar? Quais memórias estão preservadas nesse movimento? Para Martins, a noção de ancestralidade na reprodução desses movimentos não se dá apenas no campo da representação, mas produz a ação em si. “Nessa perspectiva, o ato performático ritual não apenas nos remete ao universo semântico e simbólico da dupla repetição de uma ação re-apresentada (the “twice behaved behavior”, de Schechner), mas constitui, em si mesmo, a própria ação. (Martins, 2021, p.72)”.

Quando falamos sobre conhecimentos adquiridos pelo corpo, pode soar como algo arbitrário. Isso porque, tendemos a reconhecer como um saber apenas aquilo que está em instituições associadas ao conhecimento, como museus, acervos, bibliotecas e universidades. Nesse sentido, pensar que o corpo é um local de memória é uma proposta epistemológica, que defende conhecimentos advindos da oralidade e dos rituais, por exemplo. Da mesma forma que trouxe essa abordagem para o Maculelê, que já é uma manifestação popular reconhecida como tradição e que produz conhecimento, agora trago esta mesma perspectiva para lidarmos com o rebolado.

Leda Maria Martins aponta:

“As performances rituais, cerimônias e festejos, por exemplo, são férteis ambientes de memória dos vastos repertórios de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, técnicas e procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo. Os ritos transmitem e instituem saberes estéticos, filosóficos e metafísicos, dentre outros, além de procedimentos, técnicas quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance”. (Martins, 2021, p.72)

A autora usa essa descrição para se referir a manifestações afro diaspóricas, como é o caso dos Rituais do Congado. Mas, se retomamos a busca pela origem do rebolado, também encontraremos nele o caráter ritualístico e religioso.

Além disso, elaborar o conhecimento do corpo a partir da estrutura da espiral, de epistemologias africanas, e afro diaspóricas - como o funk -, permite-nos lançar o olhar para a questão proposta por Frantz Fanon em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*:

Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva. (Fanon, 2008 p.104)

Isto é, a imagem do negro é pré-determinada, é estigmatizada pelo homem branco. O autor diz que, em situação colonial, o indivíduo negro não consegue elaborar seu esquema corporal, uma vez que ele precisa elaborar um outro a partir daquilo que o branco forneceu - o referencial da cultura branca como norma. Contudo, no caso do funk e do rebolado, essas práticas não têm origem epistemológica branca. Por mais que a branquitude tenha se

apropriado dessas atividades, inclusive contribuindo para sua construção histórica<sup>26</sup>, ainda assim, suas raízes mais profundas estão na cultura negra. Nesse sentido, o funk pode apresentar-se como uma proposta “contra-colonial”<sup>27</sup>, uma vez que é a cultura negra emergindo como referencial para a formação de crianças. Se elas estão elaborando seu esquema corporal a partir de suas experiências no mundo, e essas experiências possuem uma epistemologia não-branca, como é o caso do corpo espiralar e do funk, logo estas práticas podem ser ações concretas de uma pedagogia “contra-colonial” e de resistência.

O termo contra-colonial é inaugurado pelo filósofo brasileiro Antônio Bispo dos Santos, que utiliza o termo para descrever as práticas e ações de resistência às imposições colonialistas que ainda persistem, mesmo após o fim formal do colonialismo. Essa resistência não se limita apenas à esfera política ou econômica, mas também envolve a luta cultural e epistemológica, ou seja, a disputa pelo reconhecimento de outras formas de saber e de existir, que foram sistematicamente marginalizadas pelo colonialismo eurocêntrico.

### **3.1 De onde veio o rebolado? A ciência milenar de mexer os quadris.**

*As mulheres rebolam, e isso não é vanguarda, isso não é um privilégio do tempo presente, é um fato. Mulheres rebolam por muitos motivos, e o principal deles é que a gente gosta! A bunda é nossa e a gente faz com ela o que a gente quiser!*  
Taísa Machado.

Mas afinal, de onde veio o rebolado? Fiz essa mesma pergunta aos estudantes que trouxeram algumas respostas curiosas:

---

<sup>26</sup> Como é o caso do pesquisador e antropólogo Hermano Vianna que contribuiu diretamente com a produção do funk nacional, apresentando o DJ Malboro com uma bateria eletrônica (DR110), para começar a produzir os beats.

<sup>27</sup>(BISPO, 2015).

Figura 17: De onde veio o rebolado?

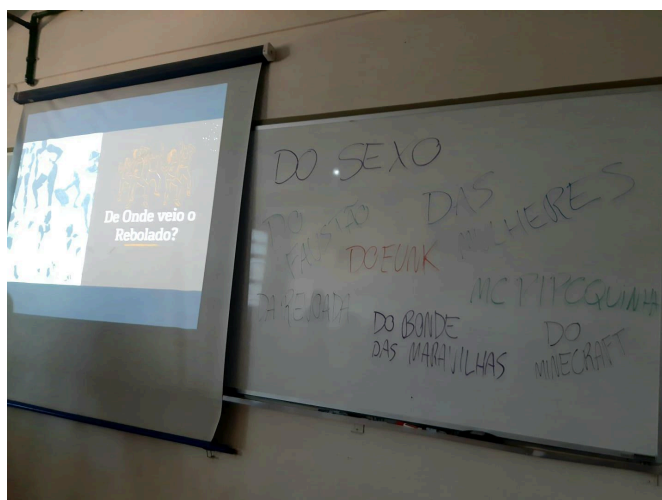


Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

“Do Sexo”, “Do Faustão”, “Das Mulheres”, “Da MC Pipoquinha”, “Do Bonde das Maravilhas”, “Do Minecraft”, “Da revoada”. Em outras turmas também apareceram hipóteses como: “Do samba”, “Do pagode”, “Da cultura africana”, “Das músicas da Anitta”.

Taísa Machado, nos revela que:

O que as mulheres já fazem há 5 mil anos é a dança do ventre, por exemplo, que é uma dança ancestral. Também tem a ngoma ya ndani, na Tanzânia. A maioria dessas danças da Antiguidade nasceu com um propósito: preparar a mulher para parir e pra transar. Quando você dança desde muito nova, na hora de fazer um parto, que hoje a gente chama de parto humanizado, vai sentir menos dor, porque seu corpo tá preparado pra fazer movimentos e ele é mais lubrificado, ele é mais um monte de coisas. E não só nos países africanos, existem lugares no mundo onde, diferente do Brasil, rebolar é sagrado. Na Ásia, tem ori Tahiti, dança da Polinésia. (Machado, 2020, p.36)

A autora vai apresentar diferentes danças tradicionais de diferentes partes do mundo que envolvem o movimento dos quadris. Ela faz menção também a Kundalini do yoga, a qual ativa um determinado estado espiritual a partir dos movimentos circulares da lombar - este, por sua vez, já pratiquei inclusive numa aula de teatro aqui do Departamento de Artes Cênicas. A partir das referências de Machado, e algumas outras que já possuía, tentei elaborar com os alunos um panorama do rebolado no mundo. Fui em busca de materiais escritos, vídeos e imagens das danças mencionadas pela autora, e também de algumas outras que apareceram no decorrer da pesquisa. Apresentei aos alunos esses materiais e pedi que observassem como eram os movimentos. De qual parte do corpo o movimento partia, como eram as roupas utilizadas, como era o ritmo das músicas, o jeito de rebolar.

É importante expressar que o rebolado não é uma coisa só! Não é apenas um movimento circular que envolve os quadris. “São muitos movimentos diferentes para fazer com a cintura, movimentos geográficos. Você vai à África, as pessoas dançam de outro jeito. E na América Latina as pessoas dançam de outras maneiras” (Machado, 2020, p.39). É possível afirmar então que existem várias formas possíveis de rebolar, e que elas estão muito ligadas ao território e contexto histórico na qual estão inseridas.

Ao me aprofundar nessa investigação histórica, percebi congruências entre as origens dos movimentos. Dentre eles o caráter ancestral do movimento, que evoca uma espiritualidade a partir do rebolar, isto é, a maioria dessas danças surge num contexto ritualístico de cultuar uma divindade. Portanto, o rebolado, tradicionalmente, é algo sagrado.

A Ngoma ya Ndani surgiu na Tanzânia como uma expressão artística e espiritual ligada à música, dança e espiritualidade. Parte do contexto das danças "ngoma", que significam "tambor" ou "dança" em várias línguas africanas, é realizada em festivais, cerimônias de iniciação e celebrações de colheita. Além de entreter, a dança promove a união comunitária e transmite valores culturais, celebrando a identidade do povo tanzaniano.

A Dança do Ventre, originada no Antigo Egito, era inicialmente um ritual religioso de celebração da fertilidade e preparação para a maternidade, com movimentos ondulatórios e batidas de quadril. Com a invasão árabe, se espalhou globalmente, tornando-se parte do patrimônio cultural de vários países árabes e sendo transmitida de geração em geração.

O Ndombolo é uma dança originária da República Democrática do Congo, desenvolvida em Kinshasa na década de 1990. Caracterizada por movimentos de quadril e passos ritmados, a dança se baseia na rumba congoleza e soukous, misturando influências africanas e ocidentais. Tornou-se popular em clubes e festas, sendo uma forma de expressão cultural para os jovens.

A dança Chokwe, enraizada na cultura do povo Chokwe de Angola, é profundamente espiritual e reflete a identidade étnica. Utilizada em rituais para celebrar a realeza, honrar líderes e conectar com os ancestrais, a dança é vista como uma representação da vida e do diálogo com os espíritos, ligando o passado e o presente, e pode ser relacionada ao conceito de "tempo espiralar" de Leda Maria Martins, que une história e contemporaneidade.

De acordo com Chikukwango Cuxima-Zwa<sup>28</sup>, “Dança é o espelho da vida comunitária e do além, pois dialoga com os espíritos sobre sentimentos e reflexões do passado e do presente”. Estas características podem se relacionar com o que Leda Maria Martins nos

---

<sup>28</sup> Possui doutorado em História da África e da Diáspora Africana (arte) e cultura e biografia de seu povo, pelo Departamento de Teatro da Universidade Brunel de Londres.



ensina sobre o tempo espiralar, que conecta história e contemporaneidade, interligando diferentes épocas e saberes ancestrais. Assim como se relaciona com a noção de dança apresentada por Machado:

A dança pro povo preto tá dentro da formação como cidadão, não é só divertimento. Nasceu alguém? Dança. Morreu alguém? Dança. Casou alguém, Dança. Tudo dança. [...] Tudo tem que dançar, faz parte da formação do cidadão em várias culturas. E, de um jeito contemporâneo, vejo que o modo como se aprende a dançar é outro. (Machado, 2020 p.61-62)

Nesse sentido, poderíamos afirmar que a subjetividade por trás do movimento é tão importante quanto ele próprio. O ato de rebolar carrega consigo múltiplos significados e representa diversas culturas. Quando alguém performa o rebolado, está representando uma tradição cultural de um povo e território, exercitando a região do quadril que pode promover vários benefícios para a saúde, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e motor, além de celebrar a vida em sociedade.

### **3.2 Para rebolar o currículo da escola**

O presente trabalho vem refletindo práticas e discussões a partir do Funk, em relação à escola e à infância, na tentativa de compreender se o funk, tal como proposto por Silva (1999, p.14), é um conhecimento “considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”

Durante minha experiência escolar, o funk não fez parte do currículo de minha escola, pelo contrário, o tema era proibido e estigmatizado como sinônimo de indisciplina. Embora seja um tema possível, uma vez que está respaldado por lei e pode ser justificado pelas habilidades da BNCC, do currículo de Arte, o funk não faz parte dos cânones da disciplina. Trazê-lo para as escolas surge na tentativa de descolonizar o currículo das aulas de Arte e de algum modo, enegrecer as referências dos estudantes.

De acordo com a lei N° 10.639, que visa incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e na lei 4124/08, que reconheceu o funk como manifestação da cultura popular, ele está dentro dos parâmetros legais para compor o currículo da disciplina de Arte. Além disso, ainda contribui com algumas Habilidades e Competências disponíveis na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018):

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. (p.201)

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e estas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (p.201)

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (p.201)

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (p.203)

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (p.203)

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (p.203)

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 201 e 203).

No capítulo "Teorias do currículo: o que é isso?" do livro "Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo" de T.T. Silva, o autor apresenta que muitos teóricos que pensam na teoria do currículo estão bastante interessados no “o que” ensinar. Mas é ao indagar “o porquê” de ensinar esses conteúdos é que passamos a incluir temas transversais, como o anti-racismo e as pautas de gênero. Ainda partindo da ideia de que currículo é um símbolo de poder e também uma expressão de identidade, ao trabalhar com funk, raça e gênero, é possível tensionar o currículo tradicional e criar aberturas para a expressão de outras identidades - que não hegemônicas - apresentando outras possibilidades de mundo através da Arte.

Para mim, um princípio enquanto arte-educadora em formação é o de formar sujeitos pensantes, críticos sobre o mundo em que vivemos, que questionem a normatividade e valorizem saberes aos quais minha geração não teve acesso ou não foi dada a chance de valorizar. “Foi apenas a partir de uma segunda fase, surgida sobretudo a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, que o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado. (Silva, 2003, p.99).

Em texto escrito em 2003, esse mesmo autor pauta as questões raciais e de gênero, no que diz respeito às questões curriculares, e já aponta a necessidade de olharmos a partir da intersecção:

Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Ainda mais importante era descrever e explicar as complexas inter-relações

entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de somá-las. (Silva, 2003, p.99) .

Faz-se necessário um olhar atento para as questões sociais de modo a não sobrepor umas às outras, mas compreender suas relevantes pautas a partir de suas intersecções.

Hoje, são os conteúdos marginalizados e periféricos que sofrem com a estigmatização e preconceito - especialmente os que interseccionam raça, classe e gênero - como o funk -, e dificilmente irrompem o currículo tradicional das escolas.

Silva explora as diversas abordagens e teorias que fundamentam o currículo educacional. Entre os argumentos centrais, ele discute a importância de entender o currículo como um documento vivo, que reflete não apenas conhecimentos, mas também valores, identidades e contextos sociais. Silva analisa como as teorias do currículo influenciam as práticas pedagógicas e defende que a inclusão de diferentes saberes - como os relacionados à cultura popular, e neste caso o funk - é fundamental para uma educação mais inclusiva e representativa.

Ele salienta a necessidade de um currículo que dialogue com a realidade dos alunos, promovendo uma formação integral que considere conteúdos que reflitam a diversidade cultural e social. E o funk, como um fenômeno cultural significativo, traz à tona questões de identidade, expressão e pertencimento.

Portanto, sua inclusão no currículo pode enriquecer a formação dos estudantes, promovendo um aprendizado mais contextualizado e significativo. Ademais, o autor também questiona a rigidez dos currículos tradicionais e propõe uma abordagem mais flexível e crítica, que permita a construção de significados e a valorização da diversidade cultural. É justamente nesse sentido que proponho rebolar o currículo das escolas, ou seja, colocá-lo em movimento, para que conteúdos como o funk, a ciência do rebolado e outros temas estigmatizados pelo preconceito racial e de classe, possam adentrar os currículos escolares.

Enquanto desenvolvia a escrita deste trabalho, em 16 de outubro de 2024, a Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro promulgou uma lei que inclui a disciplina de dança no currículo do Ensino Fundamental da rede pública, alinhando-se à legislação federal de 2016. A lei destaca a dança como um elemento educativo essencial para o desenvolvimento da autoestima, expressão subjetiva e habilidades cognitivas e motoras das crianças. Essa inclusão abre espaço para o funk e outras danças urbanas, conectando os alunos às suas raízes culturais. Com isso, o Rio de Janeiro está um passo adiante do estado de São Paulo, no movimento de incluir o funk no currículo escolar.

## CAPÍTULO 4. “NINGUÉM MANDA NESSA RABA”!

*Uma coisa que eu sempre falo na minha aula é que toda vez que você for jogar a bunda, toda vez que você botar a mão no joelhinho e jogar a bunda em qualquer lugar que você esteja, você tem que agradecer àquela mulher, ou àquelas mulheres pretas que no período mais escroto de todos, quando elas eram estupradas não sei quantas vezes por dia, apanhavam, eram separadas dos seus filhos, da sua família, de seu lugar de origem, do seu Deus, de tudo, ainda assim aquelas mulheres ousaram dançar, elas seguiram dançando, dançando tanto a ponto de construir uma cultura de um país inteiro que dança e em que a dança faz essa manutenção da saúde das pessoas. Eu aprendi que a dança faz essa manutenção da saúde, faz a manutenção social. Faz aquele garoto fodido, aquela garota fodida, naquele momento da dança, naquelas 12 horas, serem protagonistas. A dança é poderosa, faz a menina ser vista, desenvolve linguagem, brilha...*  
Taísa Machado

Durante este trabalho, procurei evidenciar que o preconceito contra o funk e o rebolado estão diretamente relacionados à questões de classe e raça. Contudo, é preciso um olhar a partir da intersecção, para compreendermos que as questões de gênero também estão presentes no universo do funk e no universo das crianças.

O conceito de intersecção, especialmente no contexto das ciências sociais e estudos culturais, foi amplamente desenvolvido por Kimberlé Crenshaw. Ela introduziu a noção de "interseccionalidade" em 1989, ao discutir como diferentes formas de opressão (raça, gênero e classe, por exemplo) se cruzam e interagem, afetando as experiências de indivíduos e grupos de maneira única. A interseccionalidade é fundamental para compreender a complexidade das desigualdades sociais e as múltiplas identidades que as pessoas podem ter.

A partir desse olhar interseccional, as mulheres e principalmente as mulheres pretas, são as que mais sofrem com a objetificação e o machismo presentes no funk.

Bell Hooks, em seu livro *Tudo Sobre o Amor* (1999), revela que o machismo e a misoginia estão entranhados no amor, uma vez que estejam enraizados em nossa sociedade. Penso que o mesmo vale para o funk, ele não está isento do machismo e da misoginia, pois estes estão - infelizmente - incorporados em nossa cultura. No entanto,, responsabilizar o funk pelo machismo no mundo não resolverá os problemas que o patriarcado criou em nossa sociedade.

O machismo no funk se dá em dois âmbitos, em quem produz e quem consome. Nesse sentido, se assemelha à discussão proposta para refletir funk e infância a partir da noção de sexualização. Muitos corpos femininos são hiper-sexualizados e objetificados em músicas de funk. No funk ostentação, por exemplo, vangloria-se o pensamento capitalista refletindo as

aspirações materiais dos(as) MCs, o consumo e a ostentação de bens e riquezas. Contudo, as mulheres aparecem como um desses bens, o que acaba as objetificando.

O funk putaria é outro subgênero que também trás em algumas músicas letras que elucidam uma narrativa de estupro, como é o caso da letra *"Taca a bebida, depois taca a pica e abandona na rua"* presente na música Só surubinha de leve, do MC Diguinho. Ou na letra *"Taca cachaça que ela libera"*, de Mc Edy Lemond.

Contudo, se analisarmos apenas as letras de música de funk como machistas, estaremos desenvolvendo um pensamento raso e lacunar. Para isso, trouxe também um exemplo clássico da música popular brasileira: *"Se você põe aquele seu vestido, Lindo e alguém olha pra você, Eu digo que já não gosto dele [...] Se você me diz que vai sair, Sozinha, eu não deixo você ir"*. Esta música, composta em 1968 por Roberto Carlos, se tornou um grande sucesso em sua época e revela o traço controlador do homem que recai sobre a mulher. O site Música Machista Popular Brasileira promove em sua plataforma análises de letras como estas, evidenciando o pensamento patriarcal nas músicas brasileiras, dos mais diversos gêneros.

Embora essas músicas contribuam para a manutenção do machismo dentro de nossa cultura, existe, dentro do próprio movimento funk, um fluxo contrário a este, de mulheres artistas que enxergam o potencial do empoderamento feminino presente no funk, e utilizam dele para reivindicar seus direitos.

Neste contexto, é importante destacar a Frente Nacional de Mulheres do Funk (FNMF), uma entidade que realiza diversas iniciativas sociopolíticas em defesa da cultura do funk. A FNMF empenha-se para que o funk se torne um espaço de empoderamento e expressão para as mulheres, enfrentando a desigualdade e os estigmas que ainda existem dentro desse gênero musical. Movimentos como esse precisam ser mais reconhecidos e fortalecidos.

Além da FNMF, a pesquisadora Tamires Coutinho, em suas discussões sobre o machismo no funk, no livro *Cai de Boca no meu B\*c3t@o*, aborda como essa expressão cultural frequentemente reproduz estereótipos de gênero e desigualdade. Ela analisa letras e performances que podem perpetuar a objetificação das mulheres e reforçar normas patriarcais, além de discutir o impacto da cultura funk na formação de identidades de gênero. Para a pesquisadora, é impossível ignorar que há músicas dentro do funk que desumanizam as mulheres e contribuem com o feminicídio e abuso.

Coutinho também destaca a resistência de artistas e coletivos que buscam desafiar essas narrativas, propondo uma visão mais crítica e empoderadora. Ela enfatiza a necessidade

de compreender o funk não apenas como um produto da cultura popular, mas como um espaço onde questões sociais, políticas e de gênero estão em constante debate e transformação. A autora defende que é fundamental ouvir as vozes das mulheres dentro desse contexto para promover uma mudança significativa, segundo ela:

O machismo impregnado na sociedade está presente até mesmo no âmbito mais íntimo, em que deveria haver a liberdade máxima: “entre quatro paredes”. [...] A partir da visão de que a mulher serve à sexualidade masculina, seu próprio prazer é colocado em segundo plano em detrimento do prazer do companheiro. E é para desconstruir essa lógica de submissão que as MCs falam abertamente sobre preferências e expectativas sexuais, manifestando seu direito ao prazer. (Coutinho, 2021 p.109)

A autora, portanto, defende que o funk também é um espaço de empoderamento feminino, onde as mulheres podem discutir prazer, liberdade e igualdade.

A misoginia se faz presente no olhar do espectador, que sexualiza e objetifica esses corpos dançantes - especialmente quando estão rebolando - ainda que a música esteja reivindicando empoderamento e direitos femininos.

Taísa Machado, afirma em seu livro que o afrofunk reconhece o histórico dos corpos femininos e *queer* que foram vilipendiados, e propõe em suas aulas um reconhecimento e reconexão das mulheres com seus próprios corpos, o que gera “aceitação, com compreensão da anatomia feminina, da sexualidade, gera autoconfiança, autoamor, elevação da autoestima, é um produto muito potente” (Machado, 2020, p.72).

A partir dessas questões apontadas, eu e as crianças entramos numa profunda discussão sobre gênero, ainda que utilizando uma linguagem apropriada para aquela faixa etária. Apesar da idade, conseguimos elaborar coletivamente as noções de “objetificação” e “consentimento”. Introduzi aos alunos um trecho da obra 9 ou 80 da Clarin Cia de Dança, em que a dançarina Lilian Martins profere um monólogo sobre sua experiência rebolando:

Bailarina Lilian Martins: “O meu rebolado, o nosso rebolado é rápido MAS, não estamos sensualizando pra vocês, nós estamos DANÇANDO, RE-QUE-BRANDO, RESSIGNIFICANDO a minha, a nossa história!”<sup>29</sup>

Também apresentei às crianças a música Ninguém Manda Nessa Raba, da Pocah e a música 100% feminista das artistas MC Carol e Karol Conká. A primeira produz um discurso de liberdade sobre o corpo feminino, em consonância com a fala de Martins no espetáculo de dança, isto é, as mulheres deveriam ser livres para rebolar, sem estarem submetidas à sexualização e objetificação masculina. Já a segunda música revela o combate contra a violência doméstica e a violência contra a mulher.

---

<sup>29</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/reel/C3AnR\\_krc-K/?igsh=YW84dTFvdWQ3amFj](https://www.instagram.com/reel/C3AnR_krc-K/?igsh=YW84dTFvdWQ3amFj). Acesso em: 10 out. 2024.

Mais uma vez, o diálogo com as crianças se desdobrou em uma série de depoimentos pessoais. Mas estes relatos trouxeram outro tom para a conversa.

Na experiência da Escola 1, muitas estudantes começaram a relatar que os meninos passavam a mão nelas na hora do intervalo e alguns até batiam ou as desrespeitavam verbalmente. Depois, os depoimentos escalonaram para denúncias de casos de violência doméstica e abuso sexual dentro de seus lares. Neste momento, me vi completamente perdida. Como condutora da aula, eu deveria tomar alguma providência sobre aquilo que estava acontecendo. Decidi acolher todos os relatos, expliquei às meninas que, nos casos externos à escola, deveriam ligar para a Delegacia da Mulher. Talvez essa não fosse a melhor solução. Depois, ao buscar orientação, compreendi que eu deveria encaminhar as denúncias à direção da escola e à delegacia. No entanto, naquele momento, a única atitude que consegui ter de imediato foi mediar as violências que ocorriam na escola. A partir disso, pedi aos meninos que se desculpassem e fizessem um juramento que, a partir daquele momento, não tocariam mais no corpo de nenhum colega, independentemente do gênero, sem autorização dos mesmos. Não sei até que ponto eles seguiram essa promessa, e nem da dimensão que têm sobre a violência que é tocar no corpo de outra pessoa sem autorização. Entretanto, desde essa experiência, tenho me perguntado qual é o papel do educador frente a situações de denúncia, como estas.

Ao também trazer importantes contribuições acerca da educação antirracista e do feminismo negro, bell hooks propõem que nós tomemos responsabilidade em nossas ações:

Assumir a responsabilidade não significa negar a realidade da injustiça institucionalizada. Por exemplo, o racismo, o machismo e a homofobia criam barreiras e incidentes concretos de discriminação. Simplesmente assumir responsabilidade não significa que possamos impedir que atos discriminatórios ocorram. No entanto, podemos escolher como reagimos aos atos de injustiça. Assumir a responsabilidade significa que, diante de barreiras, ainda temos a capacidade de inventar nossa vida, de moldar nosso destino de formas que ampliem nosso bem-estar ao máximo. Todos os dias praticamos essa transmutação para lidar com realidades que não podemos mudar facilmente. (Hooks, 1999, p.67-68)

Nesse sentido, quando dei essas aulas na Escola 2, tentei me preparar ao máximo para este diálogo. O fato do grupo de meninas e meninos estar dividido, contribuiu para a construção de um espaço seguro para os depoimentos pessoais. Não tinha certeza e nem expectativa de que surgissem denúncias, mas me preparei para que, caso houvessem, elas pudessem ser acolhidas.

Para além das noções de Objetificação e Consentimento, conseguimos discutir a importância de impor seus limites - para esta discussão, o livro de Brochman e Dahl foi essencial, pois aborda esses assuntos de uma maneira leve e apropriada para a idade de

minhas alunas. E também, pude apresentar o que está descrito na lei brasileira: *Art. 217 estabelece que é proibido "ter relações sexuais ou praticar qualquer ato libidinoso com um menor de 14 (catorze) anos"*. Portanto, a idade mínima para o consentimento legal é fixada em 14 anos. Essa lei visa proteger os jovens contra os abusos sexuais. A legislação brasileira adota uma abordagem diferenciada para adolescentes entre 14 e 18 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece a adolescência como uma fase de desenvolvimento e garante aos jovens o direito de expressar sua sexualidade de maneira consensual e sem coerção.

Durante a discussão, uma estudante levantou a mão e narrou uma história de perseguição. Relatou ter sido perseguida por um homem mais velho até o portão de sua casa, ela disse que tinha ido ao bar trocar uma garrafa pet de coca-cola e o moço do bar começou a persegui-la. Em seguida, outra aluna narrou uma história de perseguição na praia, enquanto brincava na areia. Depois, outras mãos foram levantadas e outros cenários narrados: a rua, o centro da cidade, o shopping, o parque... Até que uma das alunas disse:

L: “Nossa, pro, tantas meninas contando histórias de perseguição, daria para fazer um filme!”.

De fato, acredito que a maioria delas, senão todas, possuía alguma narrativa de perseguição. Uma delas questionou se eu também havia passado por alguma situação similar:

B: “Pro, você falou que aqui é um espaço seguro para que você possa ouvir a gente e a gente possa te ouvir. Então, você já passou por isso? Já passou por alguma situação parecida como as nossas?”

Todas as meninas olharam atentamente para o que eu iria responder. E de fato, vivi situações similares à delas e tentei compartilhar minha experiência do modo mais leve possível. Compreendi que compartilhar minha história com elas também torna a relação entre professora e aluna recíproca. Esse compartilhamento mútuo de nossas experiências fez com que se instaurasse um ambiente de reciprocidade, sororidade e acolhimento, transformando as relações entre aluna e professora no modo mais horizontal que se fez possível.

Ademais, disponibilizei na lousa, no final da aula, uma série de contatos para os quais as crianças poderiam recorrer, caso necessitassem de ajuda ou estivessem presentes numa situação em que alguém estivesse correndo perigo. Compartilharei essa lista aqui também, a fim de que todos os leitores possam ter em mãos possibilidades de instituições que auxiliam no acolhimento de pessoas em situação de risco<sup>30</sup>:

---

<sup>30</sup> Essa lista foi retirada do livro *TUDO MUDA: um guia alegre e sincero sobre a puberdade*, de Brochmann e Dahl (2021).



## 4.1 META A COLHER!

Onde conseguir ajuda?

- **Central de Atendimento à Mulher**
  - Telefone: 180
- **Disque Denúncia de Violência contra Crianças e Adolescentes (Disque Direitos Humanos)**
  - <https://www.gov.br/pt-br/servicos/denunciar-violacao-de-direitos-humanos>
  - Telefone: 100
- **Mete a colher**
  - Este aplicativo é uma rede de apoio que ajuda mulheres a sair de relacionamentos abusivos e enfrentar a violência doméstica. O projeto proporciona atendimentos jurídicos e psicológicos a mulheres que precisam de ajuda. [www.meteacolher.org](http://www.meteacolher.org)
- **Centro de valorização da vida (CVV)**
  - [www.cvv.org.br](http://www.cvv.org.br)
  - Telefone: 188
- **Associação Brasileira de Familiares, Amigos e Portadores de Transtornos Afetivos (Abrata)**
  - [www.abrata.org.br](http://www.abrata.org.br)
- **Casa 1 - Casa de Cultura e Acolhimento LGBTQIAP+**
  - [www.instagram.com/casa1](https://www.instagram.com/casa1)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões propostas no presente trabalho, acredito que o funk pode e deve ocupar um espaço de destaque no currículo escolar, como um meio de reflexão e resistência. Ao incluí-lo na educação infantil e no ensino fundamental, podemos transformar a escola pública em um espaço mais democrático, onde as crianças possam se reconhecer como agentes culturais e sociais, capazes de transformar a sociedade através do conhecimento e da expressão. Nesse sentido, na última aula que tive com os estudantes, instiguei-os a produzirem seus próprios funks. Dividi-os em grupos e revisei com eles nossa trajetória. Solicitei que escrevessem nas músicas o que tinham sentido nas aulas, o que havia sido marcante e quais discussões ficavam para eles a partir dessa experiência vivida. Surgiram letras como:

Eu não quero tiro, eu só quero paz  
Na vida eu só quero o que me satisfaz  
Mas desculpa, no outro lado não pode confiar mais  
Cadê os policiais?  
- “Ion, ion” (*som da sirene*)<sup>31</sup>  
Só querem atirar  
Mataram a minha parceira  
- “pow, pow” (*som de tiro*)  
Só porque ela era preta  
Mas desculpa, no outro lado não pode confiar mais  
Nessa vida eu só quero o que me satisfaz  
Muitas pessoas negras morreram por besteira  
o mundo dá voltas  
espero que esse dê também.  
Autores: G., J., L., L., N., V.

A partir dessa música feita pelas crianças, compreendo que há nelas um desejo pela mudança e uma tônica de esperança. Elas afirmam: “O mundo dá voltas”, “Eu só quero paz”. Essas frases evidenciam que foram sensibilizadas pela história do funk, além de perceber a consciência racial emergindo em “Só porque ela era preta”.

Outras músicas criadas foram:

---

<sup>31</sup> Os sons em itálico foram reproduzidos pelas crianças no momento da apresentação musical.

Figura 18, 19, 20, 21: Músicas criadas pelos alunos.

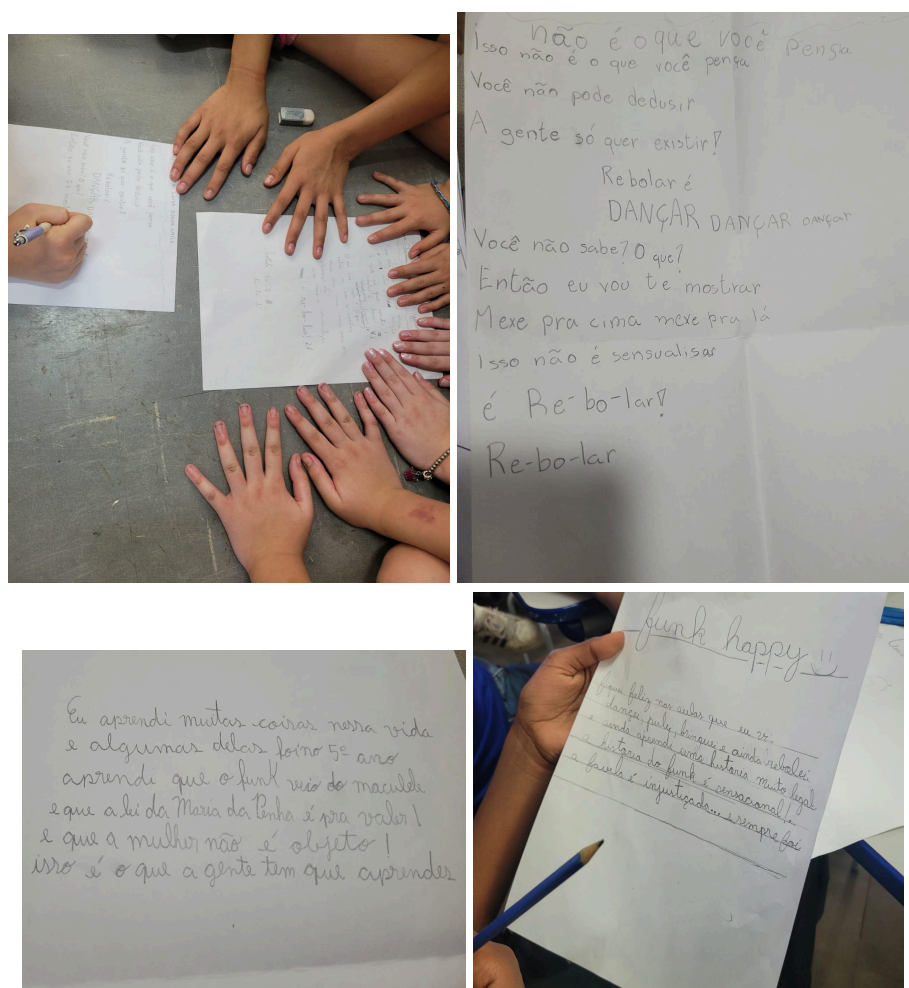


Foto: Acervo pessoal da autora - 2024

Aqui também temos letras como “A favela é injustiçada”, “Aprendi que o funk veio do Maculelê e que a lei Maria da Penha é pra valer”, “A gente só quer existir”, “Rebolar é dançar”. Todas essas ideias apontam para um aprendizado que intersecciona as questões de raça, gênero e classe. Que os alunos reivindicam pelo espaço de existir, de serem respeitados, de poder dançar e brincar.

Ao criarem os próprios funks, para além de sistematizar os conhecimentos adquiridos, eles sonham e projetam novos futuros. A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do trabalho, demonstrou como o funk pode ocupar espaço nas escolas de maneira lúdica para abordar temas como história, cultura, identidade, empoderamento e resistência. Através dos procedimentos lúdicos e das experiências práticas, as crianças não apenas se apropriaram do funk enquanto manifestação cultural, mas também passaram a refletir sobre questões de ancestralidade, sexualidade e a importância da música como forma de expressão. Essas experiências não apenas contribuíram para a formação dos alunos, mas também

promoveram uma ressignificação do funk, afastando-o dos estigmas negativos frequentemente associados a esse gênero musical.

A reflexão crítica sobre a objetificação e o consentimento, abordada nas aulas, também foi fundamental para o desenvolvimento de uma consciência ética e cidadã das crianças, respeitando sua autonomia e entendendo o corpo como um instrumento de expressão e resistência. O funk, nesse sentido, mostrou-se um recurso pedagógico poderoso para promover um aprendizado significativo, que vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos tradicionais, incorporando aspectos da cultura popular brasileira e das lutas sociais contemporâneas - especialmente da sensibilização para temas como racismo e machismo estrutural.

É importante destacar que, ao realizar essa pesquisa, enfrentei limitações que merecem ser refletidas. A partir do meu local de educadora, reconheço a complexidade de abordar um tema tão central para as comunidades periféricas, como o funk, e, principalmente, discutir questões de raça e identidade. Essa limitação me desafiou a buscar constantemente uma abordagem respeitosa e consciente, no intuito de não impor um olhar externo sobre as realidades vividas pelas crianças. No entanto, acredito que a educação antirracista deve ser uma responsabilidade de todos os educadores, independentemente de sua origem, e que o funk pode ser um espaço de reflexão e ressignificação das identidades raciais e de classe no contexto escolar.

A pesquisa também revelou a importância de se questionar a rigidez do currículo escolar tradicional, que frequentemente marginaliza as manifestações culturais da periferia, como o funk e outras expressões de grupos sociais historicamente oprimidos. Nesse sentido, defendi a ideia de que o currículo escolar deve ser "rebolado", ou seja, colocado em movimento - em direção à descolonização -, para que ele se abra à diversidade cultural e possa acolher outras formas de saberes e saberes periféricos, tornando-se mais inclusivo e representativo da realidade dos alunos.

Por fim, a proposta de incluir o funk no currículo escolar não apenas enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também atua como uma ferramenta de resistência e de fortalecimento da autoestima das crianças ao permitir que elas se expressem e se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias. Através do funk, é possível empoderar as crianças para que compreendam e contestem as estruturas de poder e opressão que ainda marcam nossa sociedade, como o racismo e o machismo.

Como sugestões para futuras pesquisas, destaco a importância de se aprofundar na investigação das práticas pedagógicas que envolvem o funk e outras manifestações culturais

periféricas, além de explorar o papel da educação sexual nas escolas, especialmente no que tange ao consentimento e à formação de uma consciência crítica sobre a sexualidade. Acredito que o debate sobre essas questões deve ser incorporado de maneira transversal no currículo escolar, com uma abordagem que respeite as especificidades de cada faixa etária e, ao mesmo tempo, promova uma reflexão profunda sobre os valores sociais que permeiam o cotidiano das crianças.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Carol. **Eyes off the prize: the United Nations and the African American struggle for human rights, 1944-1955**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BROCHMANN, Nina; DAHL, Ellen Støkken. **Tudo muda: um guia alegre e sincero sobre a puberdade**. Tradução de Kristin Garrubo. Ilustração de Magnhild Winsnes. 1. ed. São Paulo: Seguinte, Editora Schwarcz, 2021.

FAUSTINI, Marcus. **Taísa Machado: o afrofunk e a ciência do rebolado**. Edição 1. Ilnx: Coleção Cabeças da Periferia, Revista Cobogó, Rio de Janeiro, 2020.

FÉRAL, Josette. **Teatro performativo e pedagogia: entrevista com Josette Féral**. Sala Preta, São Paulo, Brasil, v. 9, p. 255–267, 2009. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v9i0p255-267. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57410>. Acesso em: 08 abr. 2024.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidade e performatividade na cena contemporânea**. Repertório, n. 16, p. 11-23, Salvador, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALERIA SUPERFÍCIE – GE Viana. Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. A docência como lugar de partilha: experiência a partir do PIBID / PRP/ USP. . Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575065013> Disponível em: [www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1479](http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1479) . Acesso em 31 março. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. Editora Martins Fontes, 283 p. São Paulo, 2017.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: as facetas do amor romântico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

INSTAGRAM. **Reel sobre [Não estamos sensualizando para vocês, nós estamos dançando]**. Instagram, 03 fev. 2024. Disponível em:

[https://www.instagram.com/reel/C3AnR\\_krc-K/?igsh=YW84dTFvdWQ3amFj](https://www.instagram.com/reel/C3AnR_krc-K/?igsh=YW84dTFvdWQ3amFj). Acesso em: 10 out. 2024.

KONDZILLA. **Danças que marcaram o movimento funk**. Kondzilla, 2024. Disponível em: <https://kondzilla.com/dancas-que-marcaram-o-movimento-funk/>. Acesso em: 30 out. 2024.

LAZZARATO, Marcelo. **Campo de visão: um exercício de alteridade**. 1. ed. In: Editora Unicamp. 192 p. ISBN 978-85-268-1605-3. São Paulo, 2023.

LEPECKI, André. **Coreo-política e coreo-polícia**. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 13, n. 1-2, p. 41–60, 2013. DOI: 10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 18 maio 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. Educação e Realidade, São Paulo, v. 35, p. 115-137, 2010.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

MUSEU DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. **Ciúme de você**. Disponível em: <http://www.mmpb.com.br/musica/roberto-carlos/ciume-de-voce>. Acesso em: 31 out. 2024.

**O racismo é uma problemática branca: uma conversa com Grada Kilomba**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-uma-problematika-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba/>. Acesso em: 03 nov. 2024.

PAES VIANNA JÚNIOR, Hermano. **O Baile Funk Carioca: Festas e Estilos de Vida Metropolitanos**. 1987. Monografia (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

PUPO, Maria Lúcia. **Para desembaraçar os fios**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2015.

RACHEL, D. P. **Adote o artista não deixe ele virar professor:** reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Coleção PROPG DigitalUNESP). ISBN 9788579835995.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos:** modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI); Universidade de Brasília (UnB), 2015.

SANTOS, R. S. **Performance negra:** o corpo como lugar de protesto. In: Encontro de História da Arte/ Arte em confronto: embates no campo da História da Arte, XIII, Campinas, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Thiago de. **Tudo o que você sempre quis saber sobre funk:** ...mas tinha medo de perguntar. São Paulo: Editora Tipografia Musical, 2023. ISBN 978-65-87867-32-8.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de didática.** 8. reimpr. Campinas, SP: Papirus Editora, 162 p. São Paulo, 2006.

s